

# **El género: una categoría útil para las ciencias sociales**

**Luz Gabriela Arango Gaviria  
Mara Viveros Vigoya**

**editoras**

**Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas  
Escuela de Estudios de Género  
Grupo Interdisciplinario de Estudios de Género (GIEG)  
Bogotá D. C.**

**El género: una categoría útil para las ciencias sociales / editoras: Luz Gabriela Arango y Mara Viveros. Bogotá:**  
Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Estudios de Género, 2011.  
372 pp. – (Biblioteca Abierta. Escuela de Género)  
Incluye referencias bibliográficas  
ISBN: 978-958-719-712-9  
1. Roles Sexuales 2. Sexualidad 3. Investigación Social 1. Viveros Vigoya, Mara, 1956-, Ed. II. Arango Gaviria, Luz Gabriela, 1957-, Ed. III. Tít. IV. Serie  
CDD-21 305.3 / 2011

**El género: una categoría útil para las ciencias sociales**

**Biblioteca Abierta**

**Colección General, serie Estudios de Género**

**Universidad Nacional de Colombia**

**Facultad de Ciencias Humanas**

**Escuela de Estudios de Género**

**Grupo Interdisciplinario de Estudios de Género (GIEG)**

**© 2011, editoras**

**Luz Gabriela Arango Gaviria**

**Mara Viveros Vigoya**

**© 2011, Varlos Autores**

**© 2011, Universidad Nacional de Colombia**

**Bogotá D. C.**

Este libro contó con el apoyo de la DIB para su financiación, gracias  
a la Convocatoria Nacional de Investigación 2007, Modalidad 1: Reconocimiento  
a grupos A. DIB: COL0006572 de la Universidad Nacional de Colombia.

**Preparación editorial**

**Centro Editorial, Facultad de Ciencias Humanas**

**Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá**

**ed. 205, of. 222, tel.: 3165000 ext. 16208**

**e-mail: editorial\_fch@unal.edu.co**

**www.humanas.unal.edu.co**

**Impreso por Javegraf**

**Impreso en Colombia**

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio,  
sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Presentación	9
--------------	---

## **PRIMERA PARTE**

### **Género y canon**

LUZ GABRIELA ARANGO GAVIRIA

A la sombra de los padres fundadores de la sociología	17
-------------------------------------------------------	----

ÁNGELA INÉS ROBLEDO

Literatura femenina nacional o las diversas maneras de retar el canon	47
--------------------------------------------------------------------------	----

MARÍA HIMELDA RAMÍREZ

Las mujeres y el género en la historiografía colombiana de la Colonia y el siglo XIX	73
-----------------------------------------------------------------------------------------	----

SUZY BERMÚDEZ Q.

Método, historia y mujeres	97
----------------------------	----

## **SEGUNDA PARTE**

### **Diferencias, identidades y derechos**

MARA VIVEROS VIGOYA

MARTA ZAMBRANO

La diferencia: un concepto problemático para la antropología y el feminismo	143
--------------------------------------------------------------------------------	-----

FRANKLIN GIL HERNÁNDEZ

Relativismo cultural, diferencia colonial y derechos de las mujeres	171
------------------------------------------------------------------------	-----

**Los límites del género en la teoría  
y la práctica política feminista**

**203**

**TERCERA PARTE**  
**Educación, ciencia y tecnología**

DORA INÉS MUNÉVAR M.

**Solvencia de las mujeres en los estudios de ciencia,  
tecnología y género**

**229**

TANIA PÉREZ-BUSTOS

**Aportes feministas a la reflexión etnográfica  
sobre la ciencia y la tecnología**

**259**

IMELDA ARANA SÁENZ

**Género, pedagogía y enfoques feministas  
en la educación formal básica y media**

**285**

DORA ISABEL DÍAZ SUSANA

**Género, educación superior y docencia:  
una reflexión al caso de la Universidad Pedagógica Nacional**

**315**

Índice de nombres

**357**

Índice de materias

**361**

Índice de lugares

**369**

**EL GRUPO INTERDISCIPLINARIO DE Estudios de Género (GIEG)** es uno de los grupos de investigación asociados a la Escuela de Estudios de Género de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. Desde una perspectiva feminista, interdisciplinaria y latinoamericana, el GIEG adelanta investigaciones sobre las diferencias y jerarquías entre los sexos y las sexualidades construidas social y culturalmente, y los modos en que estas diferencias y jerarquías se producen, reproducen y transforman. Asimismo, estudia su incidencia en las prácticas, representaciones y discursos sociales en ámbitos como el trabajo, la salud, la escuela, la familia, el debate público, el conflicto armado. Teóricamente, el GIEG trabaja buscando producir categorías e interpretaciones que permitan aprehender las interrelaciones entre

---

\* *El género: una categoría útil para las ciencias sociales* es una compilación de ensayos que recoge y amplía algunas de las reflexiones iniciadas en el coloquio *El Género: ¿una Categoría Útil para las Ciencias Sociales?* Reflexiones desde Colombia, organizado por el Grupo Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia, en Bogotá en el segundo semestre de 2005.

el género, la sexualidad y otros órdenes de dominación y jerarquía que actúan simultáneamente, definiendo configuraciones sociales y subjetivas específicas.

El grupo surge en 1996, poco tiempo después de haberse creado el Programa Mujer, Género y Desarrollo en la Facultad de Ciencias Humanas. Desde entonces ha acompañado los debates que atraviesan el campo de los estudios de género en el país y ha participado activamente en la creación y el desarrollo de los programas de posgrado, de investigación y de extensión adscritos a la Escuela de Estudios de Género. En este sentido, el grupo ha hecho parte del proceso de institucionalización de los estudios de género en la Universidad Nacional de Colombia y ha experimentado los cambios que dicho proceso conlleva, como lo son la conquista de una legitimidad académica y el reconocimiento de este campo de estudios como productor de conocimiento, críticas y desafíos válidos para las disciplinas existentes en el espacio universitario.

Este campo se ha desarrollado en el ámbito nacional a la par del creciente reconocimiento académico y la consolidación de los estudios de género en el contexto internacional. Como en otras latitudes, en Colombia la dinámica de dichos estudios está estrechamente relacionada con el movimiento social y político feminista, y ha afirmado su vocación interdisciplinaria. Estas características han generado tensiones con los criterios dominantes de validez científica, las cuales se han ido superando luego de trece años de trabajo investigativo continuo que permitieron consolidar el GIEG como un grupo de referencia en este campo. El GIEG ha respondido igualmente a requerimientos de las instituciones públicas y las organizaciones sociales, participando en la formulación, implementación y evaluación de políticas y programas con perspectiva de género.

Una de las particularidades de este grupo es que se ha nutrido tanto del debate académico como de las discusiones que han jalado el movimiento social de mujeres, el movimiento de la diversidad sexual y las políticas públicas en torno a estos temas. Esto le ha exigido al grupo la reflexión constante sobre una epistemología desde el punto de vista feminista, que cuestiona la neutralidad axiológica de sus sujetos y objetos de conocimiento y critica tanto

sus condiciones de producción como las formas de objetivación pretendidas por la investigación. El grupo ha acompañado los cambios que ha traído la adopción de este enfoque teórico-político, en sintonía con las inquietudes y sensibilidades surgidas en las nuevas generaciones en Colombia en torno a las políticas de identidad, el multiculturalismo y su valoración de la diversidad. Si bien no contiene ni pretende dar cuenta de todos los trabajos investigativos y las reflexiones académicas y políticas en relación con esta problemática, ha sido un elemento dinamizador de estos.

Este libro da cuenta de algunas de las reflexiones del grupo sobre los usos de la categoría de género, a partir de las prácticas y experiencias académicas de varias de sus integrantes. Muchas de ellas se han aproximado a la crítica feminista y a la categoría de género desde su formación y práctica, en un marco disciplinar particular. Las disciplinas les han proporcionado herramientas, certezas, rutinas, códigos y esquemas de pensamiento que han condicionado sus horizontes académicos y profesionales. Los campos disciplinares se han estructurado históricamente de forma diversa, y han articulado desarrollos internacionales con las especificidades de las instituciones y comunidades científicas locales. Asimismo, sus trayectorias han seguido cursos heterogéneos, y las investigadoras han experimentado su formación disciplinaria y las condiciones de su ejercicio como constreñimiento o como posibilidad creativa de distintas formas. El encuentro con la categoría *género* se ha producido en circunstancias específicas para cada una, con efectos en sus maneras de trabajar, de construir problemas, de investigar, de enseñar y de producir diálogos interdisciplinares con los(as) colegas.

En la primera parte de esta compilación, una socióloga, una crítica literaria y dos historiadoras reflexionan sobre algunas de las dimensiones en que el género ha incidido en su campo disciplinar y en su forma de actuar en él. Aunque ellas hacen referencia a críticas teóricas que, producidas en las zonas centrales y dominantes de sus disciplinas, ponen en cuestión el carácter androcéntrico de la construcción del canon (es decir, de la definición de los autores y las obras legítimas), examinan asimismo sus desarrollos en Colombia.

Estos incluyen las formas de enseñanza y sus repercusiones en la definición de una identidad profesional sexuada, la reproducción de criterios hegemónicos en la valoración de los temas, las obras y los(as) autores(as) nacionales, así como los esfuerzos de las mujeres por afirmarse en el interior de las disciplinas. Los artículos no se limitan a revelar las restricciones que impone el monopolio masculino respecto de la definición legítima de las profesiones y las artes, sino que además señalan las nuevas fronteras y perspectivas abiertas por la crítica feminista en estos campos. Para ello, rescatan las experiencias de las mujeres en la historia y la historiografía nacionales; también, en la creación y la crítica literarias y en los orígenes de la sociología. Estos nuevos horizontes se articulan con otras voces críticas que han tratado de hacer visibles las condiciones situadas de la producción del conocimiento, involucrando las formas del lenguaje y la observación; la memoria, el cuerpo y las emociones; el entorno y la posición en el orden generacional; la edad, la clase, la raza y la etnia.

En la segunda parte se reúnen tres artículos que abordan debates teóricos en torno al género y su interrelación con categorías como diferencia, identidad sexual, relativismo cultural, universalismo, derechos sexuales y reproductivos, con miras a entender de qué modo han incidido estas cuestiones tanto en reflexiones disciplinarias como en la agenda política del movimiento feminista.

Algunos de los elementos comunes de estos artículos son los siguientes: en primer lugar, la centralidad que se atribuye a la relación y retroalimentación entre los debates teóricos y las prácticas políticas cuando se incorpora una perspectiva feminista en los análisis. En segundo lugar, la importancia que se le da a consideraciones sobre el tipo de ciencia social y de feminismo del que se habla, sobre el lugar de enunciación de quien formula estos debates y sobre el contexto histórico, local y cultural desde el cual se definen las distintas diferencias y se producen y desarrollan estas teorías y prácticas políticas, en toda su diversidad. En tercer lugar, comparten las críticas que algunas corrientes teóricas y políticas (el *black feminism*, el feminismo chicano y lésbico y, posteriormente, el feminismo poscolonial y tercermundista) han planteado

al sesgo universalista y a la perspectiva dicotómica con la que se ha abordado el tema de la diferencia sexual.

En los tres artículos que constituyen esta sección, la categoría de género es interpelada a partir de su interacción con otros órdenes de subordinación, como la raza, la etnicidad y la colonialidad del poder y el saber. Podríamos decir que en todos ellos la cuestión del género está imbricada con la cuestión racial, con la sexualidad como institución y como régimen político y con una geopolítica que ubica a sociedades como la nuestra no solo geográfica e históricamente, sino también epistemológicamente, en lo que se ha denominado el Sur subdesarrollado. En este sentido, las experiencias y los derechos de género y sexualidad a los que hacen referencia están afincados simultáneamente en los debates sobre las intersecciones entre género, sexualidad, raza y clase y en el lugar epistémico de la diferencia colonial que define las fronteras existentes entre, por una parte, la «modernidad» y «lo occidental», y, por otra, los lugares y cuerpos que encarnan la alteridad.

Finalmente, las reflexiones consignadas en los cuatro artículos que componen la tercera parte de esta compilación examinan dos aspectos fundamentales en las relaciones entre género y conocimiento: el primero se refiere a la producción de conocimiento científico y tecnológico, como campo de saber institucionalizado que ostenta la más alta valoración y el poder en las sociedades capitalistas modernas; el segundo estudia los procesos de educación y transmisión de conocimiento, con énfasis en las ciencias de la educación y en la pedagogía. Inspiradas en epistemologías feministas situadas y en los aportes de la antropología y los estudios sociales de la ciencia, las autoras se interesan por revelar el carácter social y cultural de la producción científica y tecnológica como prácticas humanas atravesadas por relaciones de poder e ideologías que ocultan, bajo el lema de la universalidad, el dominio masculino en sus lógicas de investigación, descubrimiento y validez. De este modo, identifican los procedimientos mediante los cuales las mujeres han sido percibidas como ajenas a la racionalidad científica, lo que ha generado múltiples barreras para su acceso a este campo y, cuando logran ingresar a él, el desconocimiento de su autoría y su autoridad científicas.

La división sexual del conocimiento ha separado la producción de la ciencia y la tecnología de su enseñanza, colocando a las mujeres del lado de la «trasmisión» y reproducción del conocimiento y a la pedagogía del lado de los saberes menos valorados. Parte de la tarea que emprenden las autoras es rescatar la importancia de la pedagogía como ciencia social, cuya subvaloración ha incidido en el poco reconocimiento de la profesión docente y de quienes la practican. Esta asociación entre pedagogía y mujeres se refleja en la organización, la división sexual del trabajo y las jerarquías en las instituciones universitarias especializadas en ciencias de la educación. Los artículos ponen de presente los desafíos que la crítica feminista plantea a las relaciones entre ciencia y sociedad, a las prácticas tecnocientíficas en el contexto de la globalización y a la producción de nuevas subjetividades en este campo.

LUZ GABRIELA ARANGO GAVIRIA

MARA VIVEROS VIGOYA

*Escuela de Estudios de Género*

*Universidad Nacional de Colombia*

# **PRIMERA PARTE**

## **Género y canon**



# A la sombra de los padres fundadores de la sociología

**Luz Gabriela Arango Gaviria**

Profesora Asociada

Universidad Nacional de Colombia

*En este aspecto, nuestra sociología está muy lejos de lo que debería ser. Solo hemos hecho una sociología de los hombres y no una de las mujeres o de los dos sexos\*.*

MARCEL MAUSS

La cohésion sociale dans les sociétés polysegmentaires

*Pues bueno, a mí me pareció tenaz, por ejemplo, que no se referenciaran sociólogas mujeres. Casi todos los autores que vemos son hombres; casi nunca se nombran sociólogos, y eso me puso a pensar.*  
VIVIANA (estudiante de sociología)

**LA IDEA DE QUE** el mundo académico está regido por la igualdad y la meritocracia hace parte de las creencias compartidas que definen la universidad. Sin embargo, bajo este aparente consenso se ocultan representaciones sexuadas sobre las profesiones más adecuadas para mujeres y hombres y sobre la existencia de habilidades intelectuales y cognitivas diferenciadas entre los sexos.

La sociología es probablemente una de las ciencias sociales que proyecta una imagen más masculina. Entre las anécdotas del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia se encuentra un episodio revelador, ocurrido hace algunos años cuando, con el fin de promocionar la maestría de sociología, se

---

\* La traducción es mía.

diseñó un afiche con los retratos de una docena de varones ilustres, entre los cuales se encontraban reconocidos fundadores de la disciplina como Max Weber y Émile Durkheim, al lado de quienes impulsaron el desarrollo de la sociología en Colombia y, en particular, en la Universidad Nacional, como Orlando Fals Borda y Camilo Torres. La idea del afiche y las reacciones o, más bien, la ausencia de reacciones ante este, revelaban el carácter de evidencia compartida que tenía el origen exclusivamente masculino de la disciplina para las profesoras y los profesores del departamento. Que la sociología y sus grandes teorías fueran obra de varones no ameritaba ni siquiera ser enunciado, mucho menos considerado problemático.

En un artículo anterior (Arango, 2005) abordé las relaciones entre el género y la sociología desde tres perspectivas: la primera se preguntaba si la sociología como disciplina hace distinciones de género entre quienes la practican, si se organiza internamente según jerarquías que distinguen a los sexos, si podemos caracterizarla como ciencia «masculina», «femenina» o «neutra». La segunda abordaba el estatuto teórico, la ubicación central o periférica de las categorías «sexo» y «género» en la sociología, y la tercera exploraba el problema de las condiciones de validez científica y objetividad de esta disciplina y su relación con el androcentrismo.

En el presente artículo, me sitúo desde la primera perspectiva, con énfasis en la construcción históricamente androcéntrica del canon de la disciplina y su persistencia en la enseñanza de la sociología en la actualidad; y establezco algunos puentes entre esta realidad y los modos diferenciados en que mujeres y hombres construyen una identidad profesional, a partir de las experiencias de estudiantes de sociología de la Universidad Nacional de Colombia.

## **La construcción masculina del canon de la sociología**

### ***Críticas feministas a la ciencia y la tecnología***

Las críticas feministas al conocimiento científico tienen una larga historia en Occidente. Haciendo un balance de esta crítica, la socióloga australiana Judy Wajcman (1991, 2006) destaca cómo,

a partir de la década de 1970, las mujeres científicas cuestionaron el monopolio masculino sobre la producción, las instituciones y el reconocimiento del trabajo científico, y cómo las investigaciones adelantadas con esa perspectiva permitieron acopiar evidencia considerable sobre el acceso limitado de las mujeres a las instituciones científicas y sobre su estatus subordinado en estas profesiones, lo que permitió identificar barreras estructurales asociadas con la discriminación en el empleo, con el tipo de socialización en la familia y con las características de la educación escolar que aleja a las niñas de las matemáticas y las ciencias.

Estos cuestionamientos se sitúan en continuidad con los movimientos políticos radicales de los años sesenta y setenta, que adelantaron una crítica de la ciencia, de sus usos y abusos, desde un análisis de inspiración marxista sobre el carácter clasista de la ciencia y sus relaciones con los métodos capitalistas de producción. Estos estudios cuestionaron el carácter universal y neutro de las verdades científicas, y pusieron en evidencia que la ciencia es, ante todo, un conjunto de relaciones sociales que están atravesadas por el poder y la dominación. De ahí surgió una nueva política feminista, en relación con la ciencia, que volvió a examinar la *revolución científica* de los siglos XVI y XVII, para mostrar que la ciencia está basada originalmente en los proyectos masculinos de razón y objetividad (Fox Keller, 1985; Harding, 1993). Las oposiciones conceptuales presentes en el pensamiento científico occidental, que oponen cultura y naturaleza, mente y cuerpo, razón y emoción, objetividad y subjetividad, público y privado, fueron analizadas como androcéntricas. Esto significa que la ciencia está basada en una experiencia masculina particular que se considera universal, excluyendo o subordinando a otras experiencias y otros modos de conocimiento.

Las críticas feministas a la ciencia pueden asociarse, al menos parcialmente, con las distintas corrientes de este pensamiento: mientras que el feminismo liberal postuló que era posible superar el sexismo y el androcentrismo de la ciencia mediante una aplicación más rigurosa de las normas científicas existentes, el feminismo cultural, que surge hacia la década de 1970, exaltó la feminidad, celebró la diferencia y los atributos y modos de conocimiento que serían

propios de las mujeres. Wajcman señala algunos problemas importantes en estos últimos enfoques, que considera esencialistas, ya que afirmarían identidades fijas y unificadas y desconocerían que los valores femeninos se originan en la subordinación histórica de las mujeres.

En las últimas décadas, la crítica feminista de las ciencias sociales se enriqueció considerablemente con la producción de nuevas corrientes, que cuestionaron desde dentro sus prácticas políticas y su pensamiento teórico. Los feminismos negro, de color, tercermundistas, poscoloniales, indígenas y lesbianos, entre otras tendencias, renuevan la crítica al eurocentrismo dominante en la teoría social contemporánea y cuestionan la pretensión universalista de buena parte de la conceptualización y el discurso político feminista occidental, que ignora la especificidad de la experiencia en que se funda: la de mujeres blancas, de clase media, heterosexuales y del «Norte» (Curiel, 2007; Viveros, 2007). Uno de sus aportes principales se sitúa en las dimensiones epistemológicas y políticas de las ciencias sociales, contribuyendo a desarrollar la llamada «epistemología del punto de vista», que defiende el carácter situado del conocimiento científico.

La crítica del *black feminism* a las ciencias sociales y a las teorías feministas subraya los límites inherentes a toda visión científica del mundo social y las potencialidades inscritas en los puntos de vista marginados, en este caso, el de las mujeres negras, desde su experiencia de la dominación. Patricia Hill Collins (2004) revela cómo las intelectuales negras han utilizado creativamente su marginalidad en las ciencias sociales para producir un pensamiento que refleja un punto de vista particular sobre sí mismas, la familia y la sociedad. La posición que caracterizaría a las pensadoras afrodescendientes en las ciencias sociales remite históricamente al lugar que el sistema esclavista y racista norteamericano dio a las mujeres negras, como empleadas domésticas y niñeras en la intimidad de las familias blancas. Esto les permitió desarrollar una mirada particular hacia las élites blancas. Potencialidades críticas análogas son destacadas por pensadoras como Gloria Anzaldúa, quien hace referencia a la posición fronteriza, «entre dos», que estimula

el desarrollo de un pensamiento creativamente «mestizo», capaz de cuestionar el pretendido universalismo del punto de vista dominante.

En relación con la sociología, Hill Collins acude a la imagen de las «extranjeras adentro» (*outsiders within*) para explicar el significado del pensamiento feminista negro en esta disciplina. Las sociólogas negras, en su socialización disciplinar, adquieren las habilidades y formas de pensamiento propias de este campo. Para ellas, sin embargo, convertirse en sociólogas «insiders» supone aceptar el punto de vista dominante en la disciplina, determinado por la posición hegemónica de los hombres blancos, lo cual les devuelve una imagen autodevaluante. En esta situación, muchas sociólogas negras buscaron apoyo en sus raíces culturales, para asumir una postura crítica ante la empresa sociológica en su totalidad y cuestionar las omisiones y distorsiones acerca de las mujeres afroamericanas en los paradigmas sociológicos, afirmando su condición de sujetos para la sociología:

La respuesta de las investigadoras feministas negras ha sido situar las voces de las mujeres negras en el centro del análisis, estudiar a las personas y así, reafirmar la subjetividad e intencionalidad humanas. (Hill Collins, 2004: 120)

La experiencia de las sociólogas afroamericanas nos remite a otros grupos oprimidos que se resisten a pensarse con lógicas impuestas que legitiman su marginalización o exclusión: mujeres, indígenas, clases populares, minorías sexuales.

### ***Las profesiones y disciplinas como campos de lucha***

Las disciplinas científicas están estrechamente asociadas con la idea de profesión, puesto que esta remite a un tipo de saber cuya especialización es favorecida por el desarrollo de la ciencia y la tecnología, desarrollo sobre el cual, a su vez, incide. El estudio de las profesiones, de sus agentes, instituciones y dinámicas contribuye a la comprensión de la ciencia y la tecnología como prácticas históricas y complejas, como relaciones sociales, y no simplemente como sistemas de conocimiento. La profesión corresponde a un tipo especializado de trabajo

que goza de reconocimiento social y se caracteriza por una formación prolongada de nivel superior, un cuerpo unificado de conocimientos y un conjunto de instituciones que aseguran y regulan la producción y reproducción de los mismos, así como el acceso restringido a la profesión y las condiciones de su ejercicio. Las profesiones constituyen «campos» en el sentido de Pierre Bourdieu (1984), ya que en ellas compiten agentes dotados de calificaciones reconocidas que comparten la creencia en el valor de la profesión y luchan por el monopolio de la definición legítima o dominante de esta. Aunque este enfoque no incluye una crítica al carácter androcéntrico, etnocéntrico y clasista de las disciplinas, abre esta posibilidad, al concebir las profesiones como redes históricamente configuradas de relaciones de poder y competencia, cuyo acceso es restringido y objeto de lucha. La constitución de las profesiones como campos exclusivos se hizo excluyendo tanto a los sectores populares y sus saberes como a las mujeres, y se produjo históricamente dentro de relaciones de poder en la modernidad colonial (Quijano, 2000).

Ahora bien, teniendo en cuenta que las profesiones definen su identidad y su prestigio mediante las luchas de frontera con otras profesiones, es claro que muchas de ellas construyeron una posición dominante con base en su carácter masculino y luego de haber establecido diferencias simbólicas nítidas con profesiones afines consideradas femeninas. Las luchas simbólicas toman forma a través de estrategias que tienden a limitar la democratización —de clase, raza, sexo— de las profesiones. Las luchas de las mujeres por transformar la división sexual del trabajo, accediendo a las profesiones y oficios tradicionalmente masculinos, no son suficientes para modificar la relación de fuerzas simbólica entre los sexos. Mientras los grupos sociales desfavorecidos desarrollan prácticas orientadas estratégicamente hacia la apropiación de los bienes materiales y simbólicos exclusivos de ciertas categorías de varones, estos, a su vez, «trabajan» para generar nuevas distancias y terrenos de exclusividad.

En su objetivación del campo científico y del campo sociológico, Bourdieu se sitúa en el «Norte», en las luchas de autoridad y legitimidad que enfrentan a la sociología francesa con la sociología norteamericana dominante. En contraste, la sociología en

América Latina se desarrolla por medio de procesos contradictorios y simultáneos de subordinación a la sociología europea y norteamericana, y de afirmación de una producción científica propia. En cada país se configuran, con distintos ritmos y desiguales niveles de autonomía y autoridad, campos sociológicos nacionales en los que diversos actores (docentes, investigadores e investigadoras, dirigentes académicos, estudiantes) compiten para establecer la «definición legítima» de la sociología.

### ***El relato de los orígenes y las sociólogas fundadoras***

De las dieciséis acepciones del término ‘canon’ que propone el diccionario de la Real Academia Española (2000), al menos tres pueden relacionarse directamente con la idea del canon de una disciplina: «1. Regla o precepto. | 2. Decisión o regla establecida en algún concilio de la Iglesia católica sobre el dogma o la disciplina. | 3. Catálogo de los libros tenidos por la Iglesia católica u otra confesión religiosa como auténticamente sagrados». En efecto, el canon de una disciplina establece los textos, las autoras y los autores considerados «auténticamente sagrados», es decir, reconocidos como legítimos. Con ello, identifica asimismo las concepciones de la disciplina, los criterios de verdad y las teorías consideradas válidas. Como lo señaló Maurice Halbwachs, el canon es un factor esencial en la identidad de una disciplina y de quienes se dedican a ella:

[...] una de las maneras en que una disciplina o profesión socializa a sus nuevos miembros es contando su historia como balance de sus textos, descubrimientos, pensadores e ideas autorizados —el «canon» de la disciplina. La historia que los sociólogos se cuentan a sí mismos importa porque reafirma ante el narrador y la audiencia un sentido de identidad: quiénes son los sociólogos, qué hacen los sociólogos; qué aspectos de la vida social examinan los sociólogos. (Citado en Lengermann y Niebrugge-Brantley, 1998: 2)

El canon establece una frontera, más o menos rígida o difusa, entre lo legítimo y autorizado y lo no legítimo. Al tiempo que selecciona, también excluye, desautoriza, estigmatiza u oculta. En términos de Pierre Bourdieu, el canon de una disciplina sería la

objetivación de relaciones de poder entre agentes que se disputan el monopolio de la definición legítima de la disciplina. El canon no obedece a un principio trascendental o universal, sino a luchas académicas y políticas entre agentes que han sido autorizados también a través de luchas históricas. Para establecer relaciones entre el canon de la sociología y las mujeres, es posible formular distintas preguntas: ¿están presentes las mujeres en la elaboración del canon de la sociología? ¿Hay mujeres en la lista de pensadores legítimos de la disciplina? ¿Participan mujeres en las disputas por la definición legítima de la sociología?

En la academia norteamericana hay que destacar el trabajo de Patricia Madoo Lengermann y Jill Niebrugge-Brantley por su labor histórica y su incidencia en el reconocimiento institucional de la contribución de las mujeres a la disciplina. Como directoras de la sección de Historia de la Sociología de la Asociación Norteamericana de Sociología (ASA) en el 2004, lograron que la inglesa Harriet Martineau (1802-1876) fuera reconocida como primera mujer socióloga; además consiguieron que se creara en su honor la Sociedad Sociológica Harriet Martineau, así como un premio de ensayo. Son autoras del capítulo sobre teoría feminista contemporánea, incluido en uno de los manuales de sociología más difundidos (Ritzer, 1993) y de un texto que recoge las biografías y contribuciones científicas de quince sociólogas fundadoras, activas entre 1830 y 1930 (Lengermann y Niebrugge-Brantley, 1998).

Estas sociólogas norteamericanas participan, como agentes autorizadas, en las disputas actuales sobre la historia de la disciplina y sus autores canónicos. Desde la década de 1970 adelantan una activa crítica al carácter androcéntrico de la sociología, a partir de un trabajo de rescate histórico de la vida y la obra de algunas de las mujeres contemporáneas de los llamados «padres fundadores». Lengermann y Niebrugge-Brantley sostienen que las sociólogas fundadoras no fueron «invisibles», sino literalmente «borradas» (*written out*) de la historia. Mientras la invisibilidad sugiere que no fueron percibidas y que su presencia no fue considerada significativa, haber sido borradas de la historia indica que alguna vez fueron percibidas como parte de una comunidad académica,

pero posteriormente fueron eliminadas de sus registros. Este sería el caso de las quince sociólogas seleccionadas en su publicación: todas ellas fueron figuras públicas reconocidas en su época en ámbitos que superaban los límites de la disciplina que contribuyeron a crear; su trabajo fue relevante para las ciencias sociales, produjeron teoría social y practicaron la sociología en los mismos tiempos y espacios que los varones fundadores. Estas mujeres hacían parte de un movimiento más amplio que buscaba crear una ciencia de la sociedad, y tenían su propio sentido de lo que esa ciencia debía ser. Para la mayoría de ellas, afirman las autoras, se trataba de un proyecto de crítica social, en el cual la investigación y la teoría debían concentrarse en la descripción, el análisis y la superación de la injusticia social.

A pesar de su trabajo en la sociología y la teoría social y de su visibilidad para sus contemporáneos, estas fundadoras desaparecieron como presencia significativa de la historia oficial de la sociología. Algunas sobrevivieron en posiciones marginales: Harriet Martineau es recordada como traductora de Comte; Marianne Weber, como biógrafa de su esposo, y las sociólogas de la Escuela de Chicago, como trabajadoras sociales y reformadoras. Lengermann y Niebrugge-Brantley argumentan que su exclusión de la historia de la disciplina puede ser entendida como resultado de una serie de procesos de poder que incluyen la atribución o negación de autoridad. Estos suponen una particular articulación entre la «política de género» y la «política de conocimiento», que se va imponiendo en la academia norteamericana dominante.

En relación con la política de género, las autoras afirman que la exclusión de las fundadoras se explica básicamente por la débil autoridad de las mujeres en una cultura masculina. Se apoyan en la teoría fenomenológica de Alfred Schütz, según la cual la capacidad de conocer a otra persona se adquiere en una situación de relación cara a cara, en la cual una conciencia reconoce al otro como humano. Las fundadoras fueron conscientes de cómo eran percibidas en la relación cara a cara. Martineau, por ejemplo, escribe en su introducción a *Society in America* (1836-1837): «Se me ha mencionado frecuentemente que ser una mujer era una desventaja para hacer investigación social».

Si bien tuvieron presencias individuales fuertes, fueron percibidas por sus asociados varones a través del velo del privilegio masculino, como mujeres con menos autoridad que ellos.

Siguiendo a Schütz, cuando ya no están presentes físicamente, los individuos permanecen en la conciencia de los otros a través de construcciones mentales o tipificaciones, y se convierten en «predecesores». Con el tiempo, el predecesor (o la predecesora) es recordado cada vez más a través de artefactos, de cosas que la persona hizo o escribió, cosas que otros hicieron o escribieron sobre ella. En una profesión académica como la sociología, los artefactos decisivos para tipificar a los predecesores son sus escritos, que se vuelven parte del canon. Los escritos de las mujeres no fueron incluidos por los hombres que dominaban la disciplina.

En la eliminación de las mujeres de la historia de la disciplina operó no solo la «política de género», sino también la «política de conocimiento», que se volvería hegemónica en la academia norteamericana. La marginación de las mujeres fundadoras, producida por la política de género, es acelerada por el desenlace que tiene el debate sobre los propósitos y la función social de la sociología. Este debate enfrentaría a dos posiciones que oponían «objetividad» y «compromiso». Durante el periodo comprendido entre 1890 y 1947, la definición legítima dominante que se impone en la academia norteamericana establece que la práctica sociológica debe estar regida por el rigor científico, la neutralidad valorativa y la abstracción formal. El consenso de las élites académicas en torno a esta postura deslegitimó el trabajo de las mujeres fundadoras y de muchos hombres que tenían una posición alternativa, en defensa de una sociología comprometida, crítica y activista.

Lengermann y Niebrugge-Brantley documentan este proceso revisando artículos difundidos en el *American Journal of Sociology* y en publicaciones similares aparecidas entre 1895 y 1947 en Estados Unidos. Muestran cómo, entre 1890 y 1940, ninguna mujer obtuvo cargos directivos en los departamentos de sociología ni en la American Sociological Society, y los artículos escritos por mujeres aceptados en las revistas más prestigiosas como el *American*

*Journal of Sociology* y la *American Sociological Review* representaron menos del 10% de todos los artículos publicados. Sin embargo, la tendencia al cientificismo en las ciencias sociales sería temporalmente contrarrestada durante periodos de reformismo social. Así, entre 1890 y 1915, las luchas sociales de trabajadores, grupos inmigrantes, afroamericanos, segmentos educados de la clase media y la primera ola del movimiento feminista favorecieron la producción sociológica de las mujeres. Algo semejante ocurriría en las décadas de 1960 y 1970 con el impacto de las luchas por los derechos civiles de los Negros, del movimiento contra la guerra de Vietnam y la segunda ola feminista. Pero hacia mediados de la década de 1930, la tendencia dominante hacia el cientificismo se impondría en la sociología académica, generando una reescritura de la narrativa de la disciplina sobre sí misma que marginaría a muchos pensadores varones y a las mujeres fundadoras.

Como bien lo subrayan Lengermann y Niebrugge-Brantley, su propio trabajo de recuperación de una parte de la historia de las mujeres en la sociología fue posible por la acción feminista colectiva dentro de la disciplina, a partir de la década del setenta, con hitos como el surgimiento del grupo Sociologists for Women in Society en 1971, la creación de la sección sobre sexo y género en la *American Sociological Association* (ASA) en 1972, la creación de la revista *Gender & Society* en 1986 o la organización de la sección de la ASA sobre Raza, Clase y Género en 1996.

Entre las sociólogas fundadoras rescatadas del olvido, se encuentra Marianne Weber, esposa de Max Weber, figura central entre los clásicos de la disciplina y probablemente uno de los autores de mayor influencia en la enseñanza de la sociología en Colombia. Como profesora de teoría sociológica en el departamento de sociología de la Universidad Nacional de Colombia, he tenido bajo mi responsabilidad cursos dedicados a Max Weber, y durante varios años los dicté sin tener ningún conocimiento de la producción sociológica de Marianne Weber, a quien descubrí a través del libro de Lengermann y Niebrugge-Brantley. Posteriormente, tuve la oportunidad de leer las primeras traducciones al español

de tres de sus ensayos, que fueron publicados en una compilación que prologué<sup>2</sup>.

Entre estas sociólogas fundadoras, todas ellas interesantes figuras, cabe destacar el papel de Anna Julia Cooper e Ida B. Wells-Barnett, actualmente reconocidas como pioneras y fundadoras de la sociología feminista negra. El descubrimiento de la existencia de estas sociólogas fundadoras llevó a que algunas docentes y estudiantes tuviéramos una conciencia más clara del carácter masculino de la teoría sociológica que enseñamos en nuestro departamento, lo que ha generado reclamos, nuevas preguntas e interés por conocer la crítica y la teoría feministas. Hubo quienes encontraron allí explicaciones al malestar que habían experimentado sin lograr expresarlo, ante el desfase entre su identidad como sociólogas mujeres y la no siempre sutil misoginia que encontraron en las clases o en las discusiones con colegas.

### **Género e identidad profesional en el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia**

#### ***La historia del departamento***

Las sociólogas y los sociólogos colombianos se han preocupado por reconstruir la historia de la disciplina, caracterizar las etapas de su desarrollo, definir las orientaciones deseables y los pronósticos para el futuro. Estas reconstrucciones revelan sin duda las experiencias y posiciones diversas que ocupan sus autores en la historia del campo de la sociología en el país. Revisando algunas versiones de esta historia, es posible destacar hitos y periodos sobre los cuales hay un relativo consenso en cuanto a su delimitación temporal; esto no ocurre con la interpretación que los distintos autores hacen de

---

2 Agradezco a Sonia Muñoz y a Pedro Quintín, editores de una exquisita colección, la oportunidad y el privilegio de leer estas traducciones pioneras de la obra de Marianne Weber. El libro de Weber se titula *La mujer y la cultura moderna. Tres ensayos*, y fue traducido por Antje Mertel de Mejía. Incluye los ensayos: «Profesión y matrimonio», «La participación de la mujer en la ciencia» y «La mujer y la cultura objetiva».

aquellos. El hito que marca el surgimiento de la sociología como profesión es la creación en 1959 del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia como dependencia de la Facultad de Ciencias Económicas. El desarrollo inicial del departamento contó con el liderazgo de Orlando Fals Borda<sup>3</sup> y de Camilo Torres Restrepo<sup>4</sup>. Los otros profesores provenían de carreras afines que se habían desarrollado anteriormente como la antropología, el derecho y la filosofía; había también sociólogos colombianos formados en el exterior, así como profesores visitantes venidos de Europa, Estados Unidos y América Latina.

En 1961 se crea la Facultad de Sociología como entidad independiente, y en 1962 nace la Asociación Colombiana de Sociología por iniciativa de profesores de la Universidad Nacional. En 1964, la facultad organiza el *Programa Latinoamericano* de Estudios para el *Desarrollo* (Pledes), como el primer programa de posgrado de sociología en el país (Segura y Camacho, 1999). A finales de la década del sesenta, múltiples factores de orden externo e interno a la institución se conjugaron para producir una crisis que desemboca en una nueva etapa, en el contexto del Frente Nacional. Gabriel

- 
- 3 Orlando Fals Borda (1925-2008), sociólogo colombiano formado en Estados Unidos, impulsó la fundación del departamento de sociología de la Universidad Nacional de Colombia en 1958. Este se transforma en 1961 en la primera Facultad de Sociología de América Latina de la que Fals será decano hasta 1966. A lo largo de su trayectoria, buscó articular la investigación sociológica con el compromiso político y social, objetivo que se cristalizó, entre otras cosas, en su método de investigación participativa (Investigación Acción Participación —IAP—), reconocido internacionalmente. Autor de múltiples investigaciones sobre el campesinado, el desarrollo regional, la violencia, los movimientos sociales y la desigualdad social en Colombia, promovió una ciencia social propia, liberada del colonialismo intelectual.
  - 4 Camilo Torres Restrepo (1929-1966), sacerdote católico y sociólogo colombiano, formado en Lovaina, Bélgica. Fue capellán de la Universidad Nacional de Colombia y profesor en la Facultad de Sociología. Su compromiso social con los pobres lo llevó a promover la Teología de la Liberación, a participar en diversos movimientos políticos y finalmente, a abandonar el trabajo docente para vincularse a la lucha armada en el Ejército de Liberación Nacional en el que muere en combate.

Restrepo (2002) destaca la muerte de Camilo Torres como el hecho decisivo. Fals Borda se retira de la universidad que culmina un proceso de transformación con la creación de la facultad de ciencias, en 1964, y de ciencias humanas, en 1966. El nuevo periodo se inicia en 1969 con una reforma liderada por dos profesores formados en la Escuela Normal Superior: el historiador Darío Mesa y el geógrafo Ernesto Guhl; este busca responder a un prolongado movimiento estudiantil y define una nueva orientación hacia una sociología «científica, nacional y política» (Restrepo y Restrepo, 1997).

Existen diversas interpretaciones sobre el primer periodo de la historia de la sociología. Algunos profesores del Departamento de Sociología evalúan negativamente la primera etapa y defienden la validez y actualidad de la reforma de 1968 (Pérez, 2001). Otros señalan la distancia entre los ideales de la reforma y las condiciones reales del momento, caracterizadas por la pérdida de casi todo el apoyo financiero, el retiro de la mayoría de los docentes formados en el exterior y la vinculación de jóvenes egresados como profesores, al tiempo que los conflictos que caracterizaron la historia del país durante esa década se vivían de manera magnificada dentro de la universidad (Restrepo y Restrepo, 1997). La perspectiva de Parra Sandoval (1993), desde «la diáspora», difiere de las anteriores. De acuerdo con esta, durante la década del sesenta la sociología experimenta una dinámica de institucionalización que culmina con la creación del posgrado, pero el cierre de este interrumpe tal proceso y se inicia, en opinión del autor, un periodo de desinstitucionalización. Con la crisis del paradigma norteamericano, aparecen otras formas de entender el trabajo sociológico, como la Investigación Acción Participación (IAP) y la sociología de la dependencia, pero la coexistencia de distintas corrientes resulta imposible en esos años.

A finales de la década del setenta se produce lo que Restrepo y Restrepo califican como el resurgimiento de la sociología, el cual se extiende a lo largo de la década de los años ochenta. Durante este periodo, la disciplina conoce un crecimiento más orgánico, estimulado por el papel que desempeña el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes). La última etapa,

que se extiende a lo largo de la década de los años noventa hasta llegar al día de hoy, es percibida por los analistas como un periodo de desafíos e incertidumbres, debido tanto a los cambios sociales que agudizan la violencia y el empobrecimiento, como a las transformaciones que experimentan las ciencias sociales y el hecho de que las fronteras son cada vez más difusas entre las disciplinas.

Aunque numerosas mujeres han participado en el desarrollo de la sociología en Colombia, esta participación no ha sido estudiada, ni se ha adelantado una reflexión sistemática sobre el género en la enseñanza y en el ejercicio profesional de esta disciplina. El énfasis político de la carrera a partir de la reforma de 1968 sancionó una jerarquía en relación con el valor de los temas dignos de ser estudiados. Como lo señala Uricoechea (2001: 25), el énfasis en la sociología comprometida tuvo como una de sus consecuencias el abandono a los antropólogos de temas como la religiosidad, la sexualidad, lo simbólico, propiciando una orientación «machista», según la cual «la realidad eminente y que merece ser conocida casi con exclusión de cualquier otra es aquella asociada con el mundo del poder y lo público». Restrepo (2002) examina en detalle, con admiración y empatía las experiencias, las búsquedas y los aportes de un número considerable de varones y sus discípulos, de modo que la historia y la tradición de la disciplina queda escrita en clave masculina. En los últimos años, Restrepo se interesa por los aportes de las mujeres en la creación del departamento y destaca el papel de María Cristina Salazar. Reconoce así mismo el desarrollo de los estudios de género y familia, impulsados en buena medida por sociólogas. Sin embargo, la experiencia de las mujeres no ha sido todavía incluida en el relato oficial de los orígenes y de los hitos que marcaron la historia de la disciplina.

El papel prometeico que algunos hombres políticos colombianos asignaron a los sociólogos en el siglo XIX como agentes de la modernización, cede el lugar a nuevas representaciones, modelos e ideales sobre los profesionales de la sociología, que van surgiendo a medida que la disciplina se desarrolla y se proyecta. Uno de los ideales profesionales que conserva mayor fuerza en la actualidad es el que encarna el fundador del departamento, el

recientemente fallecido profesor Orlando Fals Borda, quien sigue siendo considerado una figura de gran carisma para la mayoría del estudiantado. Desde su propuesta de Investigación Acción Participación expresa un ideal de sociólogo comprometido directamente con el cambio social y político del país y con la producción de un pensamiento propio, latinoamericano.

En contraste con este ideal, también encontramos una dicotomía que pretende dar cuenta de una diferenciación central de la identidad profesional en la sociología: la que opone la «disciplina» a la «profesión». Una ilustración de esta visión está expresada en el discurso del profesor Uricoechea (2001), con ocasión de la celebración de los cuarenta años de esta carrera en la Universidad Nacional de Colombia. El profesor se refiere a los dos componentes de la sociología: de un lado, el saber disciplinario, que corresponde en forma típico-ideal a la práctica sociológica en el mundo académico, orientada a desarrollar el conocimiento de la realidad social; del otro lado, el saber profesional dirigido al mercado de trabajo extrauniversitario. Uricoechea afirma que el sociólogo académico vive *para* la sociología y el profesional vive *de* la sociología. Este último no tendría oportunidad para el ocio digno y creativo que favorece la estilización estética, ni contaría con la fortuna ni los privilegios del sociólogo académico. Por su parte, Restrepo (2002: 35) intenta superar la oposición entre un ejercicio «sagrado» y otro «profano» de la sociología, e insiste sobre su diversidad. No obstante, distingue entre una sociología académica, «guardiana de la tradición sociológica ejercida como disciplina distinta y distintiva», y un ejercicio profesional, caracterizado por la diversidad de estilos y lo que él llama las «tentaciones centrífugas de la sociología».

Si bien es cierto que la participación de las mujeres en la construcción de la disciplina no ha sido todavía objeto de una investigación sistemática, es importante resaltar el papel que, en los últimos quince años, hemos jugado las sociólogas docentes o egresadas del programa de la Universidad Nacional en la creación y el desarrollo de la Escuela de Estudios de Género de la universidad. La consolidación de este espacio institucional, el reconocimiento internacional de la legitimidad del campo de los estudios de

género, la creciente visibilidad de los movimientos por los derechos sexuales, las demandas e inquietudes de un público juvenil con nuevas sensibilidades e identidades han tenido efectos sobre los programas de la Facultad de Ciencias Humanas, incluido el programa de sociología (Puyana, 2007; Wills, 2007). Sin duda, el discurso de género ha ganado un *droit de cité* ('derecho de ciudadanía') en el ámbito universitario, y si bien aún no se ha logrado incorporar una crítica sistemática del carácter androcéntrico de las teorías sociológicas, sí se ha ampliado la oferta de asignaturas relacionadas con las teorías feministas y el género, mientras un número creciente de estudiantes orienta sus trabajos de grado y sus opciones de posgrado hacia estas temáticas.

### ***Género y desigualdad social en la construcción de la identidad profesional***

Mis inquietudes como docente por las experiencias y los sentidos que las alumnas y los alumnos le dan a la formación sociológica me llevaron, entre el 2002 y el 2004 a dirigir la investigación Universidad, Movilidad Social y Cultura: Trayectorias Sociales, Género e Identidad en Estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia. En ella se compararon las experiencias de estudiantes de sociología y de ingeniería de sistemas de la Universidad Nacional en aspectos como su escogencia profesional, los proyectos familiares y personales de movilidad social, la construcción de una identidad profesional a lo largo de sus estudios y la experiencia juvenil; esto permitió identificar algunos de los condicionantes sociales y, en especial, las variaciones que introducen el género y el origen social<sup>5</sup>. Como complemento de esta primera investigación,

---

5 La investigación se llevó a cabo en el Centro de Estudios Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, con el apoyo de Colciencias y la participación de Oscar Quintero e Ivonne Paola Mendoza, asistentes de investigación. Realizamos una encuesta a estudiantes de últimos semestres de las dos carreras escogidas, con el fin de obtener información sobre sus características sociodemográficas, su familia de origen y su trayectoria escolar. Se encuestaron 179 estudiantes, 100 en ingeniería de sistemas y 79 en sociología, que corresponden al 67% de la población identificada, constituida por las(os) estudiantes que estaban adelantando su proyecto de grado en cualquiera de las

entre el 2006 y el 2008 adelanté el proyecto Condición Estudiantil, Desigualdades Sociales y Culturas Académicas<sup>6</sup>, gracias al cual se profundizó en el proceso de inserción y socialización del estudiantado en las carreras mencionadas<sup>7</sup>. La investigación buscó ahondar en las características de la condición estudiantil, en los modos como el estudiantado se apropia de su formación, desarrolla tácticas y sentidos en sus esfuerzos por sobrevivir o sobresalir a lo largo del proceso académico. Se estudió, asimismo, la experiencia juvenil, entendida como el disfrute de una moratoria social y como una disponibilidad temporal y una apertura a la exploración de la autonomía en diversos ámbitos. Las dos dimensiones fueron abordadas teniendo en cuenta las desigualdades de clase y de género. En esta última parte del artículo utilizaré los resultados de estas investigaciones para identificar algunos de los modos en que el género está presente en la construcción de una identidad profesional entre el estudiantado de la Universidad Nacional de Colombia, en estos inicios del siglo XXI<sup>8</sup>.

---

modalidades vigentes en sus respectivos departamentos, o cursando el último semestre de materias. A partir de los resultados de la encuesta, seleccionamos una muestra de 32 estudiantes (16 de cada carrera: 8 hombres y 8 mujeres), a quienes entrevisté personalmente para profundizar en su experiencia individual frente a la escogencia de carrera, la trayectoria universitaria y su proyecto de vida. Los resultados detallados de la investigación se encuentran en el libro de mi autoría *Jóvenes en la universidad: género, clase e identidad profesional* (2006).

- 6 La investigación fue financiada por la División de Investigaciones de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. En ella trabajaron como asistentes Carmen Cecilia Vásquez, entonces estudiante de antropología, y Gabriel Tolosa e Irene Parra, estudiantes en ese momento de sociología de la misma universidad.
- 7 Esta investigación buscó profundizar en aspectos problemáticos surgidos del proyecto de la primera investigación citada en este apartado, la cual se adelantó entre el 2002 y el 2004 con la financiación de Colciencias y cuyos resultados fueron publicados en mi libro *Jóvenes en la universidad: género, clase e identidad profesional* (2006).
- 8 Me referiré a las y los estudiantes entrevistados en la primera investigación como primera generación (1G), y a los entrevistados en la segunda, como segunda generación (2G).

*Selección y escogencia de carrera*

En Colombia, la participación de las mujeres en la matrícula de pregrado de sociología ha crecido significativamente en los últimos años, como ocurre en las ciencias sociales en general. En la actualidad existen trece programas en el país, ocho de los cuales son ofrecidos por universidades públicas, mientras los cinco restantes se distribuyen entre universidades privadas religiosas y universidades privadas laicas<sup>9</sup>. La demanda de cupos en los programas de sociología fluctuó entre 2.600 y 3.800 aspirantes entre el año 2001 y el 2006, con una participación femenina de alrededor del 60%. La matrícula pasó de 1.460 estudiantes en el año 2001 a 2.624 en el 2006, con una participación femenina del orden del 56%. En la Universidad Nacional de Colombia, en los últimos años, la participación de las mujeres en la matrícula se ha situado por debajo del promedio nacional, fenómeno que está relacionado con el elevado nivel de selección del examen de admisión. La tasa de absorción (es decir, el porcentaje de admitidos en relación con los aspirantes) se ha reducido ante el aumento de la demanda por cupos, y las mujeres resultan excluidas en mayor proporción que los varones.

En sociología, las tasas de absorción se redujeron entre el año 2000 y el 2006, pasando respectivamente del 15% al 10% para las mujeres, y del 25% al 22% para los varones. Esto significa que, si bien las mujeres representan más de la mitad de los aspirantes, los varones tienen un 10% más de probabilidades de ser admitidos. En el 2006, las mujeres representaban el 34% de la población matriculada en el programa. Este proceso de selección trae como consecuencia que el perfil sociodemográfico de las estudiantes de sociología difiera un poco del de sus colegas varones: ellas son más jóvenes, provienen en mayor proporción de sectores medios

---

9 Estos datos provienen del informe elaborado por Gabriel Tolosa e Irene Parra en el marco del proyecto de investigación Condición Estudiantil, Desigualdades Sociales y Culturas Académicas, con base en la información suministrada por el Ministerio de Educación Nacional a través del Observatorio Laboral para la Educación, que recogen las cifras de aspirantes, admitidos, matriculados y graduados en las carreras de sociología del país entre los años 2001 y 2006.

y poseen trayectorias escolares más exitosas, adelantadas por muchas en colegios privados, femeninos y religiosos.

Si examinamos las razones que aducen las y los estudiantes para escoger esta carrera, encontramos un panorama diverso que se organizó en torno a cuatro modos de acceso a la carrera. Un primer modo concierne a las «herederas» y los «herederos»: jóvenes con padres o madres profesionales, en su mayoría, de las ciencias sociales, dotados de un capital cultural escolar y familiar importante, con disposiciones claras hacia la actividad académica y el trabajo intelectual, y asociados en diversos grados con una preocupación por los problemas sociales.

Desde siempre me gustó la sociología, y no fue una elección difícil porque estudié en un colegio que le da mucho énfasis a las ciencias humanas. Siempre me gustaron mucho las ciencias humanas, y al momento de escoger empecé a investigar cuál de todas las carreras que se centran en las ciencias humanas me gustaba más. Y me decidí por la sociología. Era un colegio que pregonaba mucho una conciencia cultural y social de las cosas. (Silvia, 2G)

Un segundo modo o grupo reúne a jóvenes «comprometidos», de origen medio y popular, con inquietudes políticas de izquierda, a veces con experiencias de liderazgo comunitario o escolar, que escogen la carrera en busca de herramientas para la acción social o política. Generalmente, el capital cultural, familiar y escolar es menor al del primer grupo. El tercer grupo corresponde a estudiantes de «buena voluntad cultural»<sup>10</sup>, que provienen de familias con un capital cultural y económico medio o bajo, pero que le tienen un gran aprecio a la cultura académica. En el cuarto grupo están los estudiantes «sobrevivientes»<sup>11</sup>, que son generalmente de origen popular y tienen desventajas académicas, sociales y económicas frente a los otros grupos. Algunos entraron a la carrera de sociología después

---

10 Expresión que utiliza Bourdieu en su obra *La distinction* (1979) para referirse a la admiración por la cultura legítima o dominante de las clases medias o pequeño burguesas.

11 Retomo la expresión de Ana Paula Barbosa Leite Bastos en su tesis de maestría *Herdeiros ou sobreviventes: mobilidade social no ensino superior no Rio de Janeiro* (2004).

de haber intentado infructuosamente ingresar a otras carreras de la Universidad Nacional. En la práctica, estos modos de acceso a la carrera se combinan.

En el caso de Jenny, cuando salió del colegio, no sabía qué hacer, y entró a estudiar matemáticas en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas por recomendación de su hermana. Pero se dio cuenta de que eso no era lo suyo. Se presentó tres veces a la Universidad Nacional hasta que pasó. Escogió la sociología pensando que esta carrera podía servirle para el trabajo en comunidad, ya que había estado vinculada a actividades pastorales:

Yo creo que siempre estuve como muy metida en procesos sociales, pero más de tipo parroquial, de tipo pastoral, y pues, de todos modos, yo creo que todo ese trabajo con la gente, aun ahorita, considero que fue lo que me dio la clave más fuerte para escoger. No sé; yo pensaba siempre entre trabajo social y sociología, pero se me hacía, desde mi percepción todavía muy ajena a lo que es la carrera, que la sociología tenía un poquito más ahí... de seriedad, de disciplina, de caché, por decirlo así. (Jenny, 1G)

Entre quienes señalan su interés por el conocimiento de la realidad social, este nunca está separado de una preocupación práctica, como el trabajo en comunidades, la contribución en la solución de los problemas del país o el compromiso político. Algunos estudiantes de buen desempeño académico buscan diferenciarse, «salir del montón», no seguir las opciones comunes en su medio social; llama la atención la determinación de seguir estos estudios a pesar de la resistencia de sus familias. Está el caso de Felipe, quien desde el colegio apreciaba las clases de sociales, filosofía e historia, aunque era bueno en todo. Inicialmente, se inclinaba hacia la filosofía, pero se dio cuenta de que la sociología le abría un campo profesional más amplio:

Tuve una figura muy importante en décimo y once: fue mi profesor de filosofía. [...] entonces charlábamos mucho sobre filosofía, y yo normalmente me inclinaba mucho a estudiar filosofía y a pensar y toda esta cosa. Pero empecé a investigar y me di cuenta que la sociología daba más herramientas, un poco, herramientas más prácticas; y pensar en estudiar filosofía implicaba ser profesor, para

mí, en esa época. Y dije: no, pues la filosofía como que no tanto; entonces metámonos a sociología, que permite un campo profesional más amplio. (Felipe, 1G)

### *División sexual del trabajo académico*

En sociología, así como en el mundo universitario en general, subsisten representaciones que oponen dedicación e inteligencia, juicio y brillantez, dicotomías asociadas a concepciones meritocráticas que transmutan los privilegios o las ventajas socioculturales en méritos o dones personales (Bourdieu y Passeron, 1964). Esta oposición sitúa a las mujeres y a las cualidades femeninas del lado del juicio y la dedicación, y a los hombres y a lo masculino, del lado de la inteligencia y la brillantez. Los relatos estudiantiles y profesoraes expresan la percepción de que las mujeres tienden a tener hábitos más metódicos y a ser más disciplinadas y cumplidas que sus compañeros varones.

Si bien las mujeres son vistas como personas más juiciosas, muchas de ellas comparten la idea de que los varones tienen mayor liderazgo intelectual. Algunas se refirieron a un liderazgo masculino en los debates tanto académicos como políticos, así como a una baja participación de las mujeres en clase. «El debate rara vez era femenino; era masculino», dice Gabriela. De acuerdo con la percepción de Jenny, los hombres hablaban más en la carrera. Ella piensa que estos tienen más capacidad analítica que las mujeres o, al menos, que ella, y por eso se hizo «a su sombra», para salir adelante en sus estudios; pero afirma que el contacto con ellos fue difícil al comienzo. Jenny cuenta que antes pensaba que era desventajoso ser mujer, pero después se dio cuenta de que había mujeres muy capaces entre sus compañeras. Vicky piensa que los hombres participan más porque son menos inhibidos:

Sí, es muy notable que los que más participan siempre son hombres, y los mejores promedios son los de los hombres, pues con la gente que yo venía, eran dos mujeres frente a cinco. Además, sí creo que hay una inhibición al hablar en público, por ejemplo. Tienen más facilidad ellos. Uno como que tiembla más y se sonroja. Eso creo frente a la seguridad de argumentar algo, porque, igual,

puede ser que en lo escrito uno puede igualar, pero en otras cosas creo que se dificulta... (Vicky, 1G)

Del lado de los varones, hay que decir que, a pesar del carácter mixto de la carrera, algunos se relacionaron solamente con otros varones a lo largo de sus estudios, y aducen que no encontraron la misma disposición hacia el debate teórico o político entre las mujeres:

Yo noto, profesora, que al menos los estudiantes tenemos más pasión por la carrera [...] pues esos requisitos los he encontrado más en hombres que en mujeres, o sea, yo disfruto mucho hablar de textos que he leído, cosas que no encuentro en las mujeres, y créame que lo he buscado mucho, una y otra vez, pero en realidad no he encontrado una mujer —no en el sentido sentimental, por supuesto— con la que uno pueda conversar de cosas que a mí me gustan; no sé, ese tipo de discusión sí lo encontré en hombres. (Carlos, 1G)

En medio de estas opiniones sobre las diferencias entre los sexos, también existen percepciones que destacan la igualdad académica entre mujeres y hombres:

Acá hay como mucha igualdad, por ejemplo: hay hombres inteligentes que no se dedican mucho, pero también hay mujeres que son muy dedicadas y otras que son muy vagas, que tampoco se dedican nada; hay hombres que solamente leen, pero no participan; hay mujeres también así. Hay como mucha igualdad... (Angélica, 2G)

### ***Género e identidad profesional***

A lo largo de sus estudios, mediante un proceso personal muchas veces solitario, estas y estos jóvenes fueron adaptándose a la carrera, seleccionando los aspectos que mejor correspondían a sus capacidades y gustos, construyendo una idea e, incluso, un ideal de sociólogo o socióloga. Las opciones son diversas y pueden combinarse: vocación de servicio, ambición intelectual, trabajo comunitario, investigación aplicada a políticas públicas, docencia, crítica social, reflexividad, etc. En esta construcción de identidad, tenemos un proceso de apropiación y resignificación

de los mensajes explícitos e implícitos emitidos por las distintas instancias y los agentes del Departamento de Sociología sobre el carácter de la disciplina: el plan curricular, los programas de los cursos, las pedagogías y los contenidos de estos, las prácticas y las obras de los docentes, las formas de evaluación y calificación, los procesos burocráticos. Es importante señalar que no se trata de una evolución progresiva, sino que el proceso va acompañado de momentos críticos que pueden significar el abandono de la carrera. El contexto en que se desenvuelve la socialización académica de nuestros entrevistados, especialmente en la segunda generación, está marcado por la implementación conflictiva de reformas que afectan a la Universidad Nacional en su conjunto. Pero probablemente, por fortuna para estas promociones, el debate estudiantil ha sido amplio y ha favorecido una reflexión colectiva.

La adopción de una definición de la disciplina y la construcción de una identidad profesional resultan tareas difíciles para la gran mayoría, por la ausencia de referencias claras y concretas sobre lo que significa el ejercicio profesional de la sociología. Como resultado de los valores que se han vuelto dominantes en la universidad en los últimos años, la investigación aparece en casi todos los relatos como el ideal práctico más valorado. Existe, sin embargo, un desfase entre esta retórica y las probabilidades efectivas de que el estudiantado participe en procesos de investigación durante su carrera, en las condiciones reales de la investigación social en la universidad. Como lo expresa uno de los entrevistados: es un «sueño» ser investigador.

La investigación se combina, entonces, con otras referencias fundamentales en la construcción de una identidad profesional. Por una parte, tenemos las y los estudiantes que se ubican prioritariamente desde lo que podríamos llamar la «intervención social», el trabajo en comunidades o en organismos no gubernamentales, con un claro énfasis en el carácter «práctico» de la sociología, con ambiciones teóricas moderadas. En general, no se ven en actividades académicas como la docencia, pero sí en la investigación aplicada. Las mujeres tienden a ubicarse en mayor proporción en este polo, así como algunos de los varones de origen social más desfavorecido.

Esto puede estar expresando una mayor afinidad con lo «útil» y una distancia con la especulación teórica.

Por otra parte, algunos varones expresan un ideal de sociólogo muy ligado a la actividad política, bien sea desde un papel de intelectual que participa en el debate público, bien sea como activistas en partidos políticos de izquierda o como reformadores dentro del Estado. Aunque es cierto que los valores estudiantiles asociados con una sensibilidad política de izquierda, como la crítica social y el compromiso con los sectores oprimidos o la denuncia pública, hacen parte de un patrimonio que defiende y comparte una proporción importante de estudiantes, estos ideales aparecen ligados a un liderazgo fundamentalmente masculino.

Sin embargo, es importante señalar que la reflexión sobre el género desarrollada en la universidad en los últimos años, en particular en la Facultad de Ciencias Humanas y en los cursos ofrecidos por las docentes de la Escuela de Estudios de Género, ha tenido sus efectos. Entre estos, se encuentra el reclamo de Viviana por la ausencia de referencias a sociólogas mujeres, así como la "saturación" de Germán con el tema de género:

Pues bueno, a mí me pareció tenaz, por ejemplo, que no se referenciaran sociólogas mujeres. Casi todos los autores que vemos son hombres; casi nunca se nombran sociólogos, y eso me puso a pensar. Una vez estábamos hablando con mis compañeros de por qué no referencian sociólogas. ¿No hay sociólogas importantes? (Viviana, 2G)

Se ha superado mucho ese problema de género; la presión es que las mujeres cada vez más se inclinan por los temas del género, entonces son más feministas y más chocantes con su cuento de que hay que defender el género, que antes que las bolas que le para uno. Entonces yo creo que en género no hay problema. (Germán, 2G)

## **Conclusiones**

En este artículo utilicé la categoría género para mostrar el carácter androcéntrico de la sociología, desde dos perspectivas: la construcción del canon y la formación de la identidad profesional en los procesos de formación universitaria.

Por una parte, el saber sociológico dominante y reconocido como legítimo fue producido por varones, y la autoridad sociológica fue históricamente otorgada solo a un número reducido de hombres, lo que se tradujo en un canon exclusivamente masculino. Este monopolio masculino y eurocéntrico de la definición legítima de la disciplina fue el resultado de luchas entre distintos agentes sociales que participaron en el surgimiento y la consolidación de la sociología occidental desde el siglo XIX. Las mujeres no estuvieron ausentes en este proceso, y aunque no fueron numerosas en los orígenes de la disciplina, produjeron teoría, análisis social y concepciones de la sociología, pero sus perspectivas fueron silenciadas o marginadas durante varias décadas.

Por otra parte, las luchas en el campo de la sociología, al igual que en otras disciplinas y profesiones, están relacionadas con luchas sociales más amplias y con las reivindicaciones de distintos grupos oprimidos. Así, las luchas de clases, anticapitalistas y anticolonialistas, incidieron en el desarrollo de la sociología en los países del Sur y, en particular, en América Latina. En el departamento de sociología de la Universidad Nacional de Colombia se impuso, durante muchos años, una perspectiva que reconocía el canon androcéntrico y eurocéntrico, lo cual consagró como clásicos imprescindibles a Max Weber, Émile Durkheim, Karl Marx y Talcott Parsons. Sin embargo, esta hegemonía ha sido disputada por concepciones críticas que han buscado producir un «conocimiento propio», como la Investigación Acción Participación, ideada por Orlando Fals Borda. La historia del pensamiento sociológico en Colombia ha estado atravesada por disputas teóricas, epistemológicas y políticas que se articulan históricamente de manera diversa, con representaciones que oponen saber universal y saber local, liberalismo y socialismo, desarrollismo y anticolonialismo, neutralidad valorativa y compromiso social, entre otros conceptos.

Al igual que en la vertiente hegemónica del pensamiento sociológico, en América Latina y, específicamente, en Colombia la producción de las mujeres y la crítica feminista han estado presentes con escaso reconocimiento. Solo en las dos últimas décadas, el auge y la institucionalización de los estudios de género en las

universidades norteamericanas, inicialmente, y luego en las latinoamericanas y europeas, han favorecido una creciente visibilidad de este pensamiento. Las reflexiones consignadas en este artículo se inscriben en este nuevo contexto y pretenden contribuir en la incipiente tarea de desestabilizar el canon, incorporando la producción sociológica de las mujeres, tanto de aquellas que fueron excluidas de la historia oficial de la sociología dominante como de las autoras latinoamericanas y colombianas.

Los procesos anteriores inciden en los modos en que las y los estudiantes de sociología de la Universidad Nacional de Colombia elaboran su identidad profesional. Sus experiencias permiten poner en evidencia la permanencia sutil de dicotomías asociadas con representaciones de género. Si no podemos decir que la definición dominante de la sociología es claramente masculina, por lo menos resulta evidente que las diferentes definiciones en juego están atravesadas por jerarquías que no son ajenas al género. La oposición entre una sociología teórica, científica y una sociología práctica, aplicada, más cercana al trabajo social, se inscribe dentro de dicotomías construidas históricamente. La teoría o el «elevado» pensamiento abstracto han sido construidos como masculinos en la historia de la filosofía occidental. La obra de Le Doeuff (1998) contiene un análisis detallado de este proceso y de cómo las mujeres fueron aceptadas en la periferia de la comunidad de filósofos, siempre y cuando se limitaran a ser discípulas de ilustres varones, sin la pretensión de ocupar su lugar. La división sexual de los procesos de conocimiento en Occidente colocó del lado de lo masculino a la invención, la creación, la producción de conocimiento, y del femenino, la reproducción de este.

La sociología «comprometida» también está permeada por el género, y es posible identificar un polo «político», masculino, de mayor prestigio, y un polo de «intervención social», femenino, cercano al trabajo social, que goza de un menor estatus. Tanto el campo político como el campo científico se constituyeron históricamente bajo la hegemonía masculina. Las mujeres lograron difícilmente acceder a esos campos, y, una vez dentro, en proporciones numéricas minoritarias, se convirtieron en «recién llegadas» en

búsqueda del reconocimiento de su legitimidad y autoridad. Los relatos de las y los estudiantes muestran cómo algunas jóvenes se ubican en una posición periférica, descartan la idea de convertirse en académicas o intelectuales y prefieren pensarse por fuera de estos campos, en la acción comunitaria, que es menos prestigiosa y competitiva. Algo similar ocurre con estudiantes varones de escaso capital cultural.

En la actualidad, el canon y las formas de enseñanza de la sociología en Colombia están siendo activamente cuestionados por parte de las y los estudiantes, movidos a apropiarse de su proyecto profesional, en un contexto de creciente flexibilidad e incertidumbre laboral. La llamada «tercera ola» del feminismo, con su crítica antirracista y anticolonialista, al igual que los nuevos movimientos sociales antiglobalización, indígenas, ecologistas y de diversidad sexual, entre otros, les proporcionan a estas nuevas generaciones de estudiantes, herramientas y estímulos para situarse dentro y fuera del campo de la sociología, y para participar en las luchas por la redefinición legítima de la disciplina y de sus fronteras.

## Bibliografía

- Arango Gaviria, L. G. (2005). «¿Tiene sexo la sociología? Consideraciones en torno a la categoría género». *Sociedad y Economía*, 8, 159-186.
- Arango Gaviria, L. G. (2006). *Jóvenes en la universidad: género, clase e identidad profesional*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Nacional de Colombia.
- Barbosa Leite Bastos, A. P. (2004). *Herdeiros ou sobreviventes: mobilidade social no ensino superior no Rio de Janeiro* (tesis de maestría en sociología). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Curiel, O. (Abril del 2007). «Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista». *Nómadas*, 26, 92-101.

- Fox Keller, E. ([1985] 1991). *Reflexiones sobre ciencia y género*. Valencia: Edicions Alfons El Magnànim.
- Harding, S. ([1993] 1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Hill Collins, P. (2004). «Learning From the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminism Thought». En S. Harding (ed.), *The Feminist Standpoint Theory Reader*. N. Y.: Routledge.
- Le Doeuff, M. (1998). *Le sexe du savoir*. Paris: Flammarion.
- Lengermann, P. M. y Niebrugge-Brantley, J. (1998). *The Women Founders: Sociology and Social Theory, 1830-1930*. USA: McGraw-Hill.
- Martineau, H. (1836-1837). *Society in America* (vol. 1). New York: Saunders and Otley.
- Parra Sandoval, R. (1993). «La sociología en Colombia, 1959-1969». En *Historia social de la ciencia en Colombia* (t. 9, 63-94). Bogotá: Ciencias Sociales, Colciencias.
- Pérez Hésper, E. (2001). «La sociología en la perspectiva del desarrollo nacional colombiano». *Revista Colombiana de Sociología*, 6(1), 27-36.
- Puyana Villamizar, Y. (2007). «Los estudios de mujer y género en la Universidad Nacional de Colombia». En L. G. Arango y Y. Puyana (comps.), *Género, mujeres y saberes en América Latina: entre el movimiento social, la academia y el Estado* (115-151). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Quijano, A. (2000). «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (201-246). Buenos Aires: Clacso.
- Real Academia Española (RAE). (2000). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Restrepo, G. (2002). *Peregrinación en pos de omega: sociología y sociedad en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo, G. y Restrepo, O. (1997). «Balance doble de treinta años de historia». En *La sociología en Colombia. Estado Académico* (3-67). Bogotá: Asociación Colombiana de Sociología.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. México: McGraw Hill.
- Segura Escobar, N. y Camacho Guizado, Á. (1999). «En los cuarenta años de la sociología colombiana». *Revista de Estudios Sociales*, 4.

- Uricoechea, F. «La sociología en Colombia: vocación, disciplina, profesión e historia». *Revista Colombiana de Sociología*, 6(1), 17-25.
- Viveros Vigoya, M. (2007). «De diferencia y diferencias. Algunos debates desde las teorías feministas y de género». En L. G. Arango y Y. Puyana (comps.), *Género, mujeres y saberes en América Latina. Entre el movimiento social, la academia y el Estado (175-190)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Wajcman, J. (1991). *Feminism Confronts Technology*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Wajcman, J. (2006). *El tecnofeminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer.
- Weber, M. (2007). *La mujer y la cultura moderna. Tres ensayos* (A. Mertel de Mejía, trad.). Cali: Fundación Editorial Archivos del Índice.
- Wills Obregón, M. E. (2007). *Inclusión sin representación. La irrupción política de las mujeres en Colombia 1970-2000*. Bogotá: Norma.

# Literatura femenina nacional o las diversas maneras de retar el canon

**Ángela Inés Robledo**

Profesora Asociada

Universidad Nacional de Colombia

**DESDE HACE ALGUNOS AÑOS**, veinte más o menos, las y los críticos literarios feministas colombianos nos estamos haciendo varias preguntas que involucran a los estudios de género y a los estudios literarios y que, como lo demostraré, cuestionan el discurso del canon conservador y hegemónico, que es uno de los fundamentos de los estudios literarios tradicionales. Para entender lo que significa dicho canon, que no es único porque hay varias maneras de construir el catálogo de los libros y los autores «escogidos» y respetables, deben tenerse en cuenta varias consideraciones. En primer lugar, tal canon es un catálogo de obras y autores fabricado por las instituciones literarias (la academia, sobre todo) que exige ser leído como auténticamente literario (es decir, bello), lo cual lo convierte en objeto privilegiado de lectura y de análisis; estas obras y esos autores merecen ser imitados, ya que cumplen la función social de reproducir los valores patriarcales y de élite. En efecto, la elaboración de dicho catálogo se hace a partir de establecer criterios de inclusión y exclusión, que resultan de conceptos epistemológicos que consideran lo masculino como universal.

El discurso posmoderno pone en jaque la mencionada noción de canon, al promover lecturas desde el desvío y la fuga; esa óptica,

que guía el presente trabajo, permite desmontar los dispositivos míticos desde los cuales se construyen las tradiciones que sustentan los cánones, y, además, visibilizar las ficciones que han permitido la escritura de las historias literarias de la nación (Rojas, 2000: 26).

### **Escribir como mujer**

En 1989 Helena Araújo, pionera de la crítica literaria feminista colombiana, responde una vez más el interrogante que da origen al concepto de escritura femenina: ¿existe un espacio para la imaginación de la mujer? (Araújo, 1989: 23). Para esta autora, la escritura femenina es un acto de afirmación personal, cuyo propósito es conformar un espacio alternativo y excéntrico en una cultura que ve la voluntad activa, la búsqueda del goce narcisista y la creación de las mujeres como fórmulas de agresión (1989: 45). Escribir como mujer —una práctica que, a mi juicio, está todavía vigente en tanto que las mujeres no han explorado ni inscrito sus propias voces desde la conciencia de género—, indagar en el «continente oscuro» (como llamó Freud a lo femenino), pone en cuestión una estructura y una historia en la cual a las mujeres se les reserva el lugar de culpables, divulgar lo que podríamos llamar la «cultura femenina» (ligada a lo cotidiano, lo oral) y, en el caso de las colombianas, involucrar lo íntimo con lo político, lo popular, lo afro o indígena, para dejar testimonio de las guerras, los desplazamientos y las tergiversaciones de las historias oficiales.

Crear a partir de una simbólica de lo reprimido y manifestar lo censurado por una cultura que ha contemplado siempre a las mujeres «por fuera de sí mismas y a pesar de sí mismas» (Araújo, 1989: 45) constituye, como hemos visto, una transgresión múltiple. El solo hecho de incursionar en el terreno de la creación literaria —que se ha considerado como propio del creador-patriarca, ya que este, según la estética de Occidente, es, como Dios Padre, el dueño del mundo ficticio que ha creado— es un acto de rebeldía en una cultura en la cual la noción de autora o creadora de arte no existe o está devaluada. R. W. Dixon en 1886 decía: «la cualidad más esencial del artista» es la «ejecución magistral, que

es una especie de don masculino y distingue fundamentalmente a los hombres de las mujeres, es el engendramiento del pensamiento propio sobre el papel, en verso o como sea» (citado en Gilbert y Gubar, 1979: 18). Y es que, según numerosos académicos, la pluma del padre, progenitor, procreador, patriarca literario, es un instrumento de poder generativo tan poderoso como su órgano sexual, y el poder de ese pene no radica solo en la capacidad de crear vida, sino de generar una posteridad (1979: 4-6, 21).

Uno de esos autores es Harold Bloom, autor de *El canon occidental* (1994), quien acuñó la noción de la «ansiedad de influencia», según la cual son veintiséis las obras que fundamentan la producción literaria de Occidente y generan una «angustia», condición que les permite ingresar al canon. ¿Qué cualidad, según Bloom, hace que un escritor despierte en los otros esa angustia de las influencias? Se trata de la extrañeza o el asombro misterioso que hace sentir como un extraño al lector o la lectora en su propia casa. No obstante, para Bloom esa extrañeza no nace de la confrontación con lo *otro*, sino de un acto de lectura que confirma la identidad moderna del sujeto occidental (Rojas, 2000: 16-17), lo cual equivale a negar la especificidad del sujeto femenino.

Esa ansiedad de influencia, producto de un genio personal, resulta de la fuerza estética (considerada universal e inalterable), la originalidad, el poder cognitivo, el dominio del lenguaje metafórico, la sabiduría y la exuberancia en la dicción (2000: 39), que hacen que la obra perdure en la memoria y la imaginación colectivas. Por lo anterior, muchos consideran a Bloom un romántico tardío: el romanticismo produjo la idea de que la estética era una esfera autónoma, en la cual se manifestaba el espíritu occidental. Este crítico norteamericano pasa por alto, al parecer, que desde finales del siglo XIX las poéticas modernas están desestabilizando las tres palabras que apuntalan pensamientos como el suyo: Espíritu, Occidente, Estética.

Las tesis de Bloom sorprenden porque fueron formuladas hace poco; muy discutidas, constituyen un ataque frontal al discurso posmoderno y multicultural desplegado en seis ramas (feminismo, neomarxismo, lacanismo, neohistoricismo, deconstruccionismo y semiótica),

que constituyen, según este autor, la Escuela del Resentimiento (Rojas, 2000: 17)<sup>1</sup>. Además, este crítico postula que la tarea de los académicos es defender ese canon, ya que la cultura debe pensarse como un campo de batalla (Bloom, 1995: 16-51).

Pero las teorías estéticas que excluyen la producción femenina de los círculos que controlan la literatura son tan viejas como la misoginia. Para citar solo un ejemplo de esa larga cadena de pensamientos que devalúan o niegan la creación femenina, un autor muy utilizado en el espacio universitario, Immanuel Kant, en su libro *Lo bello y lo sublime*, define lo bello como lo que encanta y es propio de las mujeres, y lo sublime como lo que conmueve y es propio del comportamiento masculino. Kant explica la relación de lo «bello» con el sexo femenino así:

[...] hay en el carácter de este sexo rasgos particulares que lo diferencian claramente del nuestro, y le hace distinguirse principalmente por la nota de lo bello [...]. [...] en una mujer todas las demás ventajas se combinan solo para hacer resaltar el carácter de lo bello, en ellas el verdadero centro, y, en cambio, entre las cualidades masculinas sobresalga desde luego lo sublime como característica. A esto deben referirse todos los juicios sobre las dos mitades de la especie humana [...]; esto han de tener a la vista toda educación y enseñanza, y todo esfuerzo por fomentar la perfección moral de una y otra, si no se quiere hacer imperceptible la encantadora diferencia que la Naturaleza ha querido establecer entre ambas. No es suficiente pensar que se tienen ante sí hombres; es menester no perder de vista que estos hombres no son de una misma clase. | [Las mujeres, además, tienen] una «inteligencia bella». (1919: 39-40)

La emoción de lo sublime, añade Kant, es «algo más fascinador en sí que el inquieto encanto de lo bello», y uno de los principios sobre los cuales descansa la virtud (27-61).

---

1 Bloom sostiene que el lector no es un ser social, sino un ser con una profunda interioridad. Para él, la crítica cultural es otra lamentable ciencia social, y la crítica literaria como arte siempre fue y será un fenómeno elitista.

Además de nociones como las mencionadas, las obras literarias escritas por mujeres se han asociado con lo que se considera «naturalmente femenino»; muchas novelas, cuentos y poemas de mujeres fueron reseñados con actitudes paternalistas, galantes y condescendientes, con términos como romanticismo, sensualismo, sentimentalismo y con adjetivos que aluden a la condición y esencia de aquellas (Pulgarín, 1995: 170). Como ejemplo de ello, el cuento de la escritora barranquillera Olga Salcedo (1915-1979) «De la misma carne» fue calificado en 1946 por Luis Eduardo Nieto Caballero con adjetivos que evocan más la belleza de la autora o su maternidad que el relato:

[Esta] es obra de una hermosa e inteligente dama barranquillera, de disposiciones literarias muy felices, de grande inspiración, pero no muy amiga de la publicidad, que como en su perfecto hogar encuentra mayores satisfacciones que en las admiraciones y los aplausos [...]. Es refinadísima dama cuya belleza y elegancia la han hecho considerar como uno de los adornos de Barranquilla. Madre de una honda ternura, en su única hija se ha inspirado para escribir páginas de una delicadeza exquisita. (Citado en Gilard, 1986: 217)

Las mujeres, pues, han sido excluidas del espacio literario de muchas formas. Aun cuando se trata de defenderlas se ha recurrido a tópicos sexistas; uno de ellos es el viejo y paradójico modelo de la «mujer varonil», según el cual si una mujer hace cosas notables es porque se comporta como hombre o tiene algo de él (su heroicidad, por ejemplo).

### **¿Cómo escriben las mujeres?**

Si a las mujeres se les ha desconocido el derecho a crear, si han estado al margen del orden simbólico dominante e indagan en este, ¿cómo escriben?, ¿cómo fabrican sus textos? Habría que pensar, antes que todo, que la entrada de las mujeres a lo público por medio de la escritura ha sido un proceso angustioso y generador de ambivalencias. Recordemos a Mary Jacobus cuando dice: ¿fue estupidez que las mujeres dejaran el hogar, la casa, el santuario, para traspasar las fronteras de su ancestral condición y salir de lo sagrado a

lo profano? Jacobus recuerda a Virginia Woolf en su ensayo sobre George Eliot, para hacernos caer en cuenta de que la participación activa de las mujeres en lo público y en la práctica literaria no fue fácil: trajo consigo alienación, represión, división, silenciamiento de lo femenino, es decir, implicó que las mujeres perdieran parte de su herencia. Y es que ellas (vírgenes, esposas y madres) son (o ¿eran?) portadoras del silencio y reservas de pureza que se asocian con lo venerable; despojarse del carácter de intocadas y misteriosas equivale, de muchas formas, a una caída que evoca muerte y pecado y origina sufrimiento.

Esa pérdida se manifiesta en una escritura que, necesariamente, se somete a la falocentricidad, a lo masculino y a lo simbólico; como afirma Elaine Showalter: «No existe escritura ni crítica totalmente fuera de la estructura dominante; ninguna publicación es por completo independiente de las presiones económicas y políticas de la sociedad dominada por el hombre» (1999: 105). Lo contrario, escribir con un lenguaje recién creado y ajeno a la lógica del discurso del padre, implicaría reinscribir lo femenino como una locura, como un no sentido que aumentaría la marginalidad de las mujeres. El sufrimiento por salir de lo sagrado y el goce de vivir en espacios nuevos hacen que, para las mujeres, el acto de escribir resulte tanto del logro como de la renuncia, de lo cual se deriva la ambivalencia de sus textos. En efecto, muchos de ellos oscilan entre el adentro y el afuera, el ser y el deber ser, para mostrar que el precio que se paga por combinar mujer con escritura es muy alto (Jacobus, 1999: 228-231).

Como vemos, muchas obras de mujeres se gestan en los márgenes o las fisuras de las nociones de lo femenino y sus representaciones sociales al mostrar cómo las mujeres dejaron de ser musas y obras de arte esculpidas en relieve, para ser sujetos o sujetas con problemáticas diferentes, propias de sus circunstancias sociales y culturales (Guerra, 2000: 7).

Hay que pensar también que en la relación tradicional del hombre con la mujer el hombre quiere que esta no sea más que su reflejo en el espejo (Irigaray, citada en Ciplijauskaité, 1988: 78). Para lograr su plenitud y alcanzar el descubrimiento o la expresión

de su propio yo, es usual que las escritoras llenen los espejos, antes vacíos de imágenes femeninas, con personajes de mujeres que les permiten indagar en ellas mismas (80). Esto convierte a la escritura en un espejo cóncavo, con el cual, como sostiene Luce Irigaray, las mujeres, y en este caso, las autoras, penetran en su propio interior. De ese acto de refracción nacen dobles o personajes que resultan del deseo de ser y que no solo permiten la vuelta hacia adentro, sino que —al ser objetos de emociones, sentimientos de simpatía o antipatía o desinterés— transforman las nociones de sí mismos de lectores o lectoras. Esto último explica por qué la mayoría de los lectores de textos femeninos son mujeres.

Cuando las escritoras son latinoamericanas, la ambigüedad de su escritura tiene una explicación adicional. Para crear naciones y «civilizar» nuestras élites letradas, promovieron los modelos de género de las ciudadanas y ciudadanos de las nuevas repúblicas. Según ese paradigma de feminidad (asociado con la aludida sacralidad), la sensibilidad de la mujer era tierna, apasionada y poética y se derivaba de la idea de que su destino era amar. El «ángel del hogar», el archiconocido ideal de mujer decimonónica, evoca un lugar donde las mujeres tienen pocas posibilidades de imaginarse a sí mismas como escritoras, pero el romanticismo, la ideología liberal que promovió la afirmación del sujeto, y el proyecto ilustrado, que impulsó la publicación de libros, abrieron el camino a la escritura de mujeres (Kirkpatrick, 1991: 131). Esa dicotomía se generó en el momento histórico en que la escritura femenina, promovida por el discurso ilustrado, se convirtió en un fenómeno cultural significativo.

Esa tensión y el consecuente miedo a confrontar de manera abierta el discurso patriarcal se manifiestan de múltiples formas en las obras de las colombianas, que se esconden, burlan la censura con un sinnúmero de artimañas. Muchas veces crean personajes femeninos contruidos a partir de un doble imaginario, conformado por imágenes de evasión y de miedo a la autoridad (Araújo, 1989: 45). En numerosos casos fabrican palimpsestos, es decir, textos cuyas superficies ocultan niveles de significación más profundos, menos accesibles y menos aceptables socialmente. Dichos palimpsestos

se crean con base en la utilización de trucos ilegítimos, como los llama Lucía Guerra, o de «tretas del débil», según Josefina Ludmer (1991: 86-93). Tales estrategias se centran en la elaboración de un juego entre el ser-desear-saber y/o el decir-callar lo que se es, se desea o se sabe.

La ambivalencia y la necesidad de crear un lenguaje de resistencia, las lleva a usar formas impersonales, a no designar de manera explícita los temas o personajes mediante nominalizaciones abstractas; a utilizar pronombres neutros indefinidos, a usar el modo subjuntivo en lugar del indicativo y el condicional en lugar del presente, a manejar eufemismos léxicos (Lavandera, 1987: 21-31). Las mujeres también han enmascarado su escritura al usar códigos o temas legitimados por la tradición literaria, como los viajes, la fantasía, la locura, que les permite crear personajes femeninos alucinados, poseídos, diabólicos, videntes y esquizofrénicos a causa de los constreñimientos culturales; el discurso de la mística, el vocabulario del amor cortés o del «Cantar de los Cantares», cuya hábil manipulación permite la expresión de la rebeldía y, sobre todo, del erotismo. De igual forma, se han valido de eufemismos o de una retórica cargada de sensualidad, pero a veces semánticamente vacua para referirse de manera soterrada a su sexualidad; otras veces, han disfrazado la propia identidad para expresarla de manera oblicua por medio de los seudónimos.

Tales artefactos literarios conforman una «simbólica de lo reprimido» (solo se simboliza aquello que se reprime), que produce, como anoté anteriormente, textos desiguales, ambivalentes, poblados de sobreentendidos, paréntesis, blancos y silencios que deben descifrarse según su ambigüedad (Araújo, 1989: 22, 25, 27, 45). Ellos obligan a las y los críticos feministas y a los lectores y las lectoras a realizar una tarea similar a la de los arqueólogos: a reescribir o recuperar los signos borrados de los arquetipos femeninos en las fisuras de los textos (Guerra, 1990: 12).

Pero todavía muchas autoras colombianas recrean y refrendan el orden patriarcal. Por esta razón, recurren a la llamada retórica de las «pobres mujercitas» (Weber, 1990: 3-41), y la implementan; recrean el masoquismo, muestran desprecio, vergüenza e

inseguridad frente a su trabajo; producen imágenes de esclavitud, obediencia, sumisión, dependencia, así como personajes cuyo único objetivo vital es la maternidad; se acogen a ciertas convenciones literarias masculinas, para buscar la aceptación; se niegan a participar en la tarea de desordenar el mundo patriarcal, a pesar de que su producción literaria se podría calificar de feminista.

El miedo a mostrarse en la escritura y la devaluación de esta son evidentes en Berta Rosal, seudónimo de una escritora desconocida, quien escribió en 1923 lo siguiente a Luis Enrique Osorio, director de *La novela semanal*:

Voy a acusarme de un crimen que he cometido: he escrito una novela corta. Digo que es un crimen, porque entre nosotras las mujeres de este país, está mal todo aquello que se salga de la rutina y que rompa los moldes de la mecánica establecida. A mí misma que soy un tanto traviesa me da miedo lanzarme abiertamente al campo de la literatura. Le tengo miedo a la malevolencia, y como buena mujer me preocupan la moda, el flirt y el «qué dirán». Perdóneme usted por lo tanto, la obra con seudónimo y el retrato con careta. (1923: 69)

Hacia el medio siglo xx, María Restrepo de Thiede sintió la obligación de disculparse por dedicarse al quehacer literario:

He aquí que yo presento un pequeño libro. Una novelita, fruto de una gran tentación. Es pequeña, quizás insignificante. No obstante, al igual que todo lo creado tiene su historia. Y he de dibujarla a grandes rasgos, los que aún careciendo de interés, ayudarán a disculpar un tanto la temeridad de haberme introducido sin ser vista por la gran puerta que da paso al campo de los escritores, que con su aguda pluma penetran —sin herir jamás— en el interior de las almas humanas. (1950: 7)

En nuestros días, escritoras que emplean una semiótica de ruptura que atenta contra los aludidos discursos canónicos, niegan el ser feministas o se molestan cuando son consideradas escritoras. Fanny Buitrago (1940) y María Mercedes Carranza (1945-2003) quieren ser escritores, negar su género. La obra de Fanny Buitrago se caracteriza por su irreverencia y descomplicación.

Ejemplo de ello es *Los amores de Afrodita*, parodia de la educación sentimental que deforma y desinforma a la mujer sobre las posibilidades del amor. Esta, condicionada para la vida doméstica, considera que su misión es encontrar a un compañero y experimentar con él la apoteosis sentimental, según el modelo de *Corín Tellado* (Jaramillo, 1991: 259). Buitrago afirma:

La literatura no es femenina, ni masculina, sino buena o mala [...]. Y aunque respeto profundamente el deseo de muchísimas trabajadoras de la palabra, empeñadas en resaltar el trabajo femenino en el campo literario, siento una profunda resistencia a que mi labor creativa se aisle en un terreno amurallado... Ahora que muchas etapas han sido superadas, ciertas mujeres pensantes parecen complacerse con dar marcha atrás. Ya no hablan de igualdad con el hombre. Abogan por el separatismo. Y en más de un campo. Fenómeno que ahora prolifera en el ámbito literario. La moda impone editoriales que solo editan mujeres, congresos de escritoras, selecciones de poetisas y cuentistas. Eventos que, lejos de situar a la mujer en un contexto universal, la colocan al margen. Prácticamente señalándola como a un creador de segunda, que necesita ampararse bajo el ala de esa gran mamá-gallina que es la feminidad para ser alguien. De la fuerza en donde primitivamente estaba apoyada ¡el varón! ha corrido a buscar otra fuerza, ¡las mujeres agrupadas! (1991: 25-28)

James Alstrum sostiene que María Mercedes Carranza

[...] «echa sus vainas» letales e irónicas que se mofan del papel secundario asignado a la mujer dentro de una sociedad patriarcal y tradicional. Expresa su visión tragicómica con un tono duro y sarcónico, apropiado para la indignación de una voz satírica que desenmascara las contradicciones y la hipocresía del código machista reinante en el medio ambiente sociocultural. (1991: 51)

Carranza afirmó que quería ser considerada «poeta»; rehusó ser ubicada en antologías y obras de solo mujeres. Por eso, dijo: «Pero lo curioso del caso es que son las mismas mujeres escritoras quienes propician esta actitud, con una torpe conducta autodiscriminatoria,

organizando premios para poetisas y congresos, antologías y recitales en los que solo intervienen estas» (1992: 84).

En los últimos años ha aumentado el número de las escritoras que cuestionan el orden simbólico; y lo hacen en dos niveles, que están intrínsecamente unidos y que, por lo tanto, se evidencian de manera simultánea en las obras de muchas de ellas: el nivel individual, en el cual se inscriben a sí mismas según su subjetividad; y el nivel público, donde hacen escuchar su voces al tomar partido frente a lo político y a la problemática social (Cixous, 1991: 338). Al primero de ellos corresponde, como anota Teresa Rozo, la inversión y la controversia de los valores asignados a la mujer por el patriarcado, así como: el consecuente desenmascaramiento de las frustraciones silenciadas por generaciones de mujeres, la enunciación de «poéticas del cuerpo», la producción de una escritura cuya temática se centra en reivindicar e inscribir el cuerpo femenino; también, el acceder al mundo de la mujer condenada por bruja-maga-hechicera, y la búsqueda de raíces en los mitos como María, Pandora, Eva, la serpiente, las diosas míticas griegas y las genealogías femeninas, para reencontrar la identidad (Rozo, 1995: I-7).

La mujer como cuerpo sangrante en el flujo menstrual, como cuerpo recreador de la especie y como cuerpo en regocijo erótico es un sujeto (unido a la materia) desde el cual se pueden producir imágenes y lenguajes que, en la medida en que rompen y transforman el silencio patriarcal sobre estos temas, son eficaces para las luchas personales y políticas de las mujeres. Lo anterior, que es un asunto de numerosos debates, ha hecho impacto en la literatura de mujeres.

Águeda Pizarro afirma que la aludida relación cuerpo-lenguaje les permite a las mujeres presentar su cuerpo (su «cuerpa») como lo percibe y siente desde adentro (1990: 1-22). Con lo cual este, que ha sido visto desde la exterioridad por la tradición masculina, se convierte en un nuevo espacio de posibilidades semánticas. Encontramos a algunas poetisas del erotismo, entre las que se cuenta a Laura Victoria, Orietta Lozano y Anabel Torres, pero como dije anteriormente a pocas narradoras (Robledo, 1995: 168).

Una de ellas es Carmen Cecilia Suárez, quien en 1988 publicó *Un vestido rojo para bailar boleros*, uno de nuestros *best sellers*, ya que hasta la fecha cuenta con más de diez ediciones. Construidos según elaboraciones psicológicas y con la ayuda de elementos esotéricos como los signos del zodiaco, el tarot, los embrujos, los relatos de Suárez recrean separaciones matrimoniales y las peripecias de las amantes de hombres casados. Pero, sobre todo, dejan constancia de la voluptuosidad de los cuerpos-sujetos femeninos que se autoexpresan. La voz narrativa dice en «La noche»: «Hoy mi vagina se contrae repetidamente. Te está llamando. No solo las mentes llaman, también los cuerpos. Tú la acariciaste. Ella te acarició. Mis manos te recorrieron todo y te hicieron vibrar y ya no te olvidan» (1988: 12). Y añade en otro cuento, «Sueño»:

[...] tu miembro se vuelve infinito y nuestros cuerpos se siguen mutuamente en sus convulsiones, en sus descansos y en sus movimientos sinuosos y profundos. Siento cuando penetras con dureza a mi cueva tibia y húmeda y la dulzura de tu piel cuando rozas sus paredes lisas y pegajosas, como cubiertas de lama. (1988: 20)

Otros temas del cuerpo femenino, como el parto, la menstruación, el paso de la adolescencia a la adultez o el envejecimiento, apenas se insinúan en obras dispersas.

Otras veces las autoras confrontan las coerciones patriarcales por medio de la validación de lo marginal. Entonces, intentan recuperar los espacios, los oficios y/o los medios expresivos designados por las convenciones. Así han cargado de una semántica nueva a los oficios domésticos, a la casa y en particular a la cocina que, para muchas mujeres, como sostiene Debra A. Castillo (1992: xiii), se ha convertido en «el cuarto propio» aludido por Virginia Woolf; han rescatado la lengua materna —el lenguaje vernáculo, el usado en el lugar de nacimiento y en la familia (Arenal y Schlau, 1989: 2)— y/o han empleado un «lenguaje analógico» (Araújo, 1989: 20).

La mayoría de las colombianas rebeldes han incorporado a su quehacer estrategias y tópicos que dejan entrever sus preocupaciones por el entorno social. La dedicación a esta tarea, común a muchas de las autoras del Tercer Mundo y en particular de Latinoamérica,

confiere especificidad a la escritura de nuestras mujeres. Ese interés, sin embargo, sobrepasa las prácticas literarias. Pues, como sostiene Lola Luna:

[...] desde los inicios del feminismo, en este continente ha habido una sensibilidad especial por no aislar la problemática de las mujeres de la situación específica de estos países. Colonialismo, dependencia, imperialismo y desarrollo subdesarrollado son los elementos claves de la situación crítica que viven estos pueblos desde hace siglos y que se caracterizan por la tremenda desigualdad social, las condiciones de pobreza en que vive la mayoría de la población y la violencia estructural. [...] En esta situación las mujeres están siendo la vanguardia de la lucha cotidiana por la sobrevivencia, y también han acumulado ya una buena parte de conocimiento sobre su realidad en relación con la sociedad en que viven, con el fin de transformarla. (1991: 15)

Dichas escritoras se alejan de las prácticas feministas propias de los países desarrollados, que ven la lucha individualista como el eje de su programa. Al hacerlo, optan por varios mecanismos, entre los cuales los más empleados son la crítica o el cuestionamiento frontal al sistema, así como la fabricación de personajes femeninos que, lejos de comportarse como seres-objetos de elogio, lástima o desprecio, son forjadores de la historia.

Tanto las autoras comprometidas con lo político como las que han centrado sus preocupaciones en el desarrollo y la consolidación del sujeto femenino se han valido de juegos léxicos que llevan al humor y a la ironía, y han creado metáforas iconoclastas y desacralizantes para mostrar su disidencia del canon (Rozo, 1995: I-8)<sup>2</sup>.

### **La crítica feminista nacional**

La crítica literaria feminista lee las obras de mujeres en relación con el entorno cultural del cual surgen, y a partir de es-

---

<sup>2</sup> Para una ampliación sobre estas estrategias narrativas, véase mi artículo «Algunos apuntes sobre la escritura de las mujeres colombianas desde la Colonia hasta el siglo XX» (Robledo, 1995).

trategias políticas de análisis que permiten crear una tradición literaria que recoge la memoria multicultural y no necesariamente heterosexual de las mujeres en Colombia. Acercarnos a esa literatura que recupera parte de la memoria y el universo simbólico de las mujeres en su trasegar por la historia nacional no es fácil: en primer lugar, cuesta trabajo encontrar la mayoría de estas obras, porque solo han tenido una edición o permanecen empolvadas en lugares insólitos.

Dado que el significado de una obra literaria depende de la experiencia de la persona lectora, es preciso, entonces, romper con unas prácticas de lectura y de interpretación que impelen a las lectoras (y a las críticas, por supuesto) a identificarse con un punto de vista masculino y a aceptar como normal que el ser hombre —el ser universal— es ser no mujer (Schweickart, 1999: 128), y que continúan avalando una estética misógina y eurocéntrica. Una labor difícil, por supuesto. Ello permite mirar los textos de las mujeres con sus contradicciones, errores y fracasos como un material del cual aprender, y permitiría llegar a nuevas conclusiones sobre su tradición literaria y sus prácticas de escritura, así como saber cómo enfrentan su situación actual, las expectativas vinculadas a su rol de mujeres, sus temores, deseos, fantasías; el hecho de ser pobres, indígenas, negras, lesbianas o habitante de las regiones. Las mujeres no carecen de historia, no están fuera de la historia: están dentro de ella en posición de exclusión, y desde allí han desarrollado su propio modo de ver las cosas (Weigel, 1986: 70-71).

En los últimos quince años han aparecido obras y artículos que estudian la producción literaria de las mujeres colombianas desde la óptica aludida. Pero la iniciadora de la crítica feminista fue Lucía Luque Valderrama, quien publicó en 1954 *La novela femenina en Colombia*. En la «Introducción» de ese trabajo Luque plantea temas que controvertían los paradigmas de lectura y de crítica dominantes; esta autora, además, vio la necesidad de hacer un estudio que recuperara y examinara la producción femenina nacional, porque existía un vacío al respecto. Esa carencia, añade Luque, nace de la falta de medios de conocimiento y es engendrada por la inexistencia de verdaderos e importantes estudios divulgadores, aun de las figuras más sobresalientes e ilustres de

la intelectualidad femenina colombiana (1954: 15). Por ese motivo, se propuso hacer la historia de la producción literaria femenina nacional, desde la época colonial, defiende el derecho de las mujeres a entrar a lo público, señala su invisibilización y muestra la dificultad de la crítica literaria del medio siglo xx para comentar los textos de mujeres. Luque mostró que el canon (sin hacer referencia a esa palabra) es androcéntrico (Schweickart, 1999: 125), pero, por supuesto, no abordó el tema de la diferencia sexual, dado que no existían las herramientas hermenéuticas para analizarlo.

Después de Luque se han publicado otros textos claves para entender la producción femenina nacional. Algunos trabajos son fragmentarios, como *La Scherezada criolla* (1989) de Helena Araújo, que además de referirse a las colombianas alude a otras autoras latinoamericanas, o los ensayos dispersos de Montserrat Ordóñez. En 1991 apareció *¿Y las mujeres? Ensayos sobre literatura colombiana* de María Mercedes Jaramillo, Flor María Rodríguez y Ángela Inés Robledo, una obra que evalúa, a grandes rasgos, ese tipo de producción desde la Colonia hasta fines del siglo xx. En el año 1995 se publicó la antología *Literatura y diferencia. Autoras colombianas del siglo xx*, de Jaramillo, Robledo y Betty Osorio, que explora algunos rasgos de la escritura femenina nacional en el siglo xx.

Otros textos importantes de crítica feminista son los publicados por Gabriela Castellanos, de la Universidad del Valle, compiladora de *Textos y prácticas de género* (2004) y de *La mujer que escribe y el perro que baila* (2004), y autora de *¿Por qué somos el segundo sexo?* (1991) y de *Matilde Espinosa. Inocencia ante el fuego* (2002). Castellanos ha editado con Simone Accorsi *Discurso, género y mujer* (1994), y con Accorsi y Gloria Velasco, *Sujetos femeninos y masculinos* (1994). Carmiña Navia, también profesora de esa universidad, ganó en el 2004 el Premio Casa de las Américas en Ensayo por su trabajo *Guerra y paz en Colombia: miradas de mujer*. Por su parte, Susana Matallana y Patricia Aristizábal, de la Universidad del Cauca, también se han ocupado de la literatura de mujeres para crear una tradición de reflexión sobre esta.

Sobre literatura femenina en las regiones, hay que destacar *Narradoras del Gran Caldas*, de Zahyra Camargo y Graciela Uribe

(1998), así como *Antología de escritoras antioqueñas 1919-1951* de Paloma Pérez Sastre (2000). No podemos olvidar los encuentros de las poetisas de Roldanillo, organizados por Águeda Pizarro, que son espacios femeninos diversos donde se explora lo popular y de los cuales han surgido algunas publicaciones. Varias académicas, entre las que se cuenta a Katherine Márceles, Jenny Oñate, Luz Carroll González, Lilibeth Zuleta, orientadas y estimuladas por los trabajos de Rafaela Vos sobre la historia de las mujeres de Barranquilla (recopilados en el libro *Mujer, cultura y sociedad 1900-1930*), están investigando a las autoras de esa ciudad.

### **Las historias de la nación en donde están excluidas las mujeres**

Los análisis propuestos por las críticas mencionadas van en contravía de lo propuesto por la academia tradicional, el centro (Bogotá) y la cultura letrada (representada por los departamentos de estudios literarios, una de las formas de sus últimos anclajes), los cuales responden al «profundo conservadurismo de las instituciones intelectuales colombianas y el férreo respeto por una tradición supuestamente inviolable» (Romero, 1985: 58).

La mayoría de estas instancias avala lo que se considera valioso para la construcción de la nación, y responde a los intereses de esas élites con sus relaciones de poder, clase y diferenciación de género (Bustos, 2002: 65). Como sabemos, la nación fue pensada como un espacio en el cual las mujeres son no personalidades, no presencias a la cuales constantemente se les ha negado el uso de la palabra; en efecto, la escritura es uno de los campos donde más se ha reproducido su opresión. ¿Cómo hablar, entonces, de escritoras de la nación cuando este proyecto político —y las narrativas oficiales que lo sustentan— las excluyó como sujetos y las pensó como el «continente oscuro»?

Las historias de la literatura nacional de fines del *xix* hasta el medio siglo *xx* (cuando se escribió la historia de Antonio Gómez Restrepo, que es, a mi juicio, la última historia literaria de la nación pensada hegemónica según nociones decimonónicas) excluyen a las escritoras o las marginan al colocarlas en capítulos

aparte. Los análisis de las obras de mujeres no son vistos como productos de una cultura, ni en relación con los movimientos estéticos y políticos de su momento. Este es un asunto problemático que ha sido discutido por varias de las críticas feministas del país (Araújo, Ordóñez, Jaramillo) y obliga a elaborar planteamientos que no solo denuncien el sexismo de quienes segregan u olvidan a las mujeres, sino que expliquen las razones de dicha exclusión.

En la mayoría de los casos, entre la producción masculina y la femenina hay desfases argumentales, estilísticos y de ajuste a la referencialidad, explicables desde la noción de diferencia de género, pues, como ya se mencionó, las ideas de belleza, como todo el pensamiento patriarcal, también están generizadas. Ello obliga a comparar, respetando la diferencia y la evolución de la literatura de hombres y de mujeres, y a establecer los nexos entre la escritura de ambos. Es preciso también preguntarse, por ejemplo, ¿qué y cómo escribían las escritoras cuando los autores se llamaban nuevos o piedracielistas o nadaístas? En consecuencia, es preciso abrir espacios críticos y teóricos que amplíen los parámetros que definen el canon y que sirvan a la imperiosa necesidad de deconstruir y reconstruir la historia literaria nacional.

### **Nuevas tendencias de la escritura nacional**

Las políticas de validación de las diversidades sexuales de los últimos años han dado pie a obras sobre estos temas. El lesbianismo es todavía una temática poco visible. Y es que la imagen de la lesbiana desmonta de manera frontal a la del ángel del hogar, que es asexualada, buena madre y depositaria de los valores de la nación; pero, además, rompe con la «legitimación monocorde de la feminidad» (Lorenzano, 2000: 174-175), por dejar al descubierto que ser mujer encierra múltiples posibilidades. Por lo tanto, la lesbiana se ancla en el secreto: surge de una fábrica de representaciones con juegos retóricos singulares, cuyo desciframiento requiere de muchas más miradas dobles que las que se requieren para mirar otras imágenes femeninas (Giorgi, 2000: 244). Hay que añadir que esta forma de feminidad incorpora lo monstruoso, lo abyecto en

un entorno social que ve la homosexualidad como una pérdida de límites no solo entre lo femenino y lo masculino, sino entre lo humano y lo no humano (2000: 247).

Es allí, en ese desdibujarse de los límites, donde se sitúa la obra de Tatiana de la Tierra, quien nació en Villavicencio y ha vivido en Estados Unidos después de terminar el segundo año de primaria. Tatiana de la Tierra es «Safo Guerrillera, en Miami Beach y Buffalo, Nueva York y la ciudad de Los Ángeles (donde todas son lesbianas y a su vez monjas y putas y madres y genias), Bogotá y París, Dakar y Hong Kong [...]. [Es] Ciber-Safo, Safo-leona, superSafo, Safoquímica [...]» (*Las duras* [solapa]), y ha escrito poesía, cuento y ensayo con tema homosexual. Su *Para las duras. Una fenomenología lesbiana* (2002) en español e inglés es, según ella misma, un libro «serio y juguetón y utópico... explora distintos aspectos del lesbianismo, desde las uñas hasta la filosofía. Es una fantástica poética del matriarcado» (65) y un texto que, como la autora, se la juega en los límites: de los géneros literarios como la poesía, los escritos en prosa y el manifiesto porque es inclasificable, y de lo nacional porque de la Tierra es parte de ese inmenso grupo de colombianos de la diáspora, cuyas identidades ahora son transnacionales.

Reitero que la literatura sáfica es escasa en contraste con una creciente producción sobre el tema gay. Se observan elementos lesbianos en la novela *Liminar* de Orienta Lozano, en las obras de Albalucía Ángel; hay poetisas del lesbianismo como María Isola Salazar y una colección de cuentos de Ana María Reyes: *Entre el cielo y el infierno. Historias de gays y lesbianas* (2003), que, a mi juicio, presenta de manera inverosímil el mundo homosexual.

En los últimos años la globalización y las demandas de las multinacionales de la edición están promoviendo una escritura orientada a la venta masiva. Tales textos recogen las estrategias y temas usados en las dos obras paradigmáticas del boom de mujeres: *La casa de los espíritus* (1982) de Isabel Allende y *Como agua para chocolate* (1994) de Laura Esquivel, que han sido calificadas por Helena Araújo como «garciamarquianas»: se acogen al modelo de lo real maravilloso para narrar sagas de familias llenas de mujeres clarividentes que enlazan la historia de Chile y la de México con cocina y amor (1984: 15).

Esas obras, según Jean Franco (citada en Reisz, 2003: 2), «refuerzan el statu quo» en lugar de cuestionarlo, y son textos de una «entradora simplicidad y de un feminismo del progreso paulatino dentro del orden establecido» (2003: 2). Este boom de mujeres cansó por su relativa previsibilidad; la insistencia en tanto amor, tanta cocina y tantas actividades tradicionalmente femeninas acabaron por saturar la capacidad de absorción de muchos lectores y lectoras, entre los que se cuenta la misma Reisz (2003: 1).

Para entrar en las listas de *best sellers*, lograr un nivel muy alto de ventas y mantenerse en su puesto de éxito comercial durante semanas, meses o unos pocos años o décadas (Arróspide, 2002 [versión electrónica]) fabrican una escritura en serie, acorde con la cultura contemporánea, la de la imagen consagrada por el orden capitalista, que convierte al escritor o la escritora en productor de una industria que necesita generar miles de títulos para satisfacer sus expectativas de beneficios (Tello [documento en línea]).

Una autora colombiana interesada en ser *best seller* es Laura Restrepo<sup>3</sup>. El testimonio es usado por esta autora para combinarlo con temas y estrategias narrativas diversas. De esa manera, se ha convertido en la autora más vendida de los últimos diez años. En 1993, Restrepo le apuntó a recrear un problema que atrae a las lectoras y los lectores colombianos: el narcotráfico, y publicó *Leopardos al sol*. En 1995 le sumó al testimonio el modelo garciamarquiano en una novela inverosímil, *Dulce compañía*, que fue un éxito de mercado. La prostitución y los conflictos de la zona petrolera conforman el argumento de *La novia oscura*<sup>4</sup> (1999) y *La multitud errante*, publicada en el 2001, es una historia de amor sobre un desplazado y su drama. Ambas reúnen el testimonio y el trabajo

3 Tomado de la ponencia titulada «Historia de un boom inexistente o por qué la escritura de las mujeres colombianas tomó por otros caminos y, además, la fórmula para vender mejor», presentada en el II Encuentro de Escritoras Latinoamericanas (Robledo, 2004).

4 Esta obra es el primer título de un autor hispanoamericano que incluye la cadena estadounidense Barnes & Noble en su programa *Descubra nuevos grandes escritores*. Norma, por su parte, lanzó 20.000 ejemplares de *La novia oscura* en Estados Unidos (*El Tiempo*, 2002, octubre 9: 2-3).

investigativo con los temas que más tocan a las colombianas y los colombianos y que, como dato que hay destacar, más se venden<sup>5</sup>. La fórmula de Restrepo: unir el testimonio con historias de impacto bien contadas que, a pesar de mostrar la dureza del país, no dejan de ser *light*, por enfocarse en romances con finales convencionales y, a menudo, mal contruidos. Con *Delirio* (2004), Laura Restrepo se desliza a la ficción. Esta obra, ganadora del Premio Alfaguara 2004, es una novela de formación que enlaza la historia del crecimiento de Agustina apenas con un insinuado relato sobre el narcotráfico y los conflictos políticos de finales de los años ochenta (que era, a mi modo de ver, la historia esperada por los lectores). La locura de la protagonista a causa de las restricciones sociales es recurrente en la literatura femenina, y la crítica a la burguesía bogotana ha sido trabajada por varias autoras desde mediados del siglo xx, cuando apareció *Los dos tiempos* de Elisa Mújica. *Delirio* exhibe vocablos de diversas partes del mundo hispanoparlante, lo cual sugiere acaso ¿una novela escrita en iberoamericano para todo el mercado de habla hispana? Las dos últimas obras de Restrepo son *Olor a rosas invisibles* y *Demasiados héroes*.

Uno de los géneros más utilizados por las autoras para participar de las industrias culturales es la novela rosa, o nueva novela rosa, que tiene una aceptación enorme en el mercado. La venta masiva de ese tipo de obras novela evidencia, además,

[...] un momento en el cual los medios de comunicación de masas son democráticos: ya no presentan un modelo unificado, un ideal único de belleza (burgués, inalterado). Pueden recuperar todas las experiencias de la vanguardia y retomar a la vez elementos de los años veinte, treinta, cuarenta o cincuenta; mostrar una iconografía decimonónica, junto al realismo fabuloso o para decirlo de una forma coloquial, valorar la belleza negra de Naomi Campbell y también la nórdica de Claudia Schiffer. De esa suerte, nuestro explorador

---

5 Las listas de *best sellers* en Colombia demuestran que las lectoras y los lectores colombianos todavía están interesados en la temática de la guerra. La angustia frente a la situación política ha desplazado el interés de las(os) receptores hacia el ensayo, la investigación sociológica, antropológica e histórica, así como hacia el testimonio.

del futuro ya no podrá distinguir el ideal estético difundido por los medios de comunicación del siglo xx en adelante. Deberá rendirse a la orgía de la tolerancia, al sincretismo total, al absoluto e imparable politeísmo de la belleza. (Fernández Vega, 2005 [documento en línea])

Una de las autoras colombianas que escribe para vender en el mercado global y que fabrica novelas rosa en serie es Ángela Becerra<sup>6</sup>. Hay que subrayar que Becerra no se considera una escritora en serie, y ha dicho: «La lucha del escritor debe ser siempre por superarse a sí mismo y no repetirse» (citado en Ahumada [documento en línea]). Becerra tampoco se considera una autora de novela rosa, sino una autora que indaga sobre las emociones humanas: «Me da mucha risa que cuando una escritora escribe un libro sobre sentimientos, inmediatamente lo clasifiquen como novela romántica. En cambio, si un escritor escribe sobre sentimientos, dicen que sus novelas son de “corte psicológico”» (Becerra, citada en Vidal, 2007 [documento en línea]). Ángela Becerra niega la existencia de una escritura femenina; se molesta cuando le mencionan el tema de género, admira a Virginia Woolf, confiesa que aplica a sus novelas el método de trabajo que usó como publicista (citado en Balseyro [documento en línea]) y responde a las numerosas críticas que recibe por su trabajo, diciendo: «Pero yo vendo».

¿Con qué elementos construye Becerra sus relatos de venta masiva? Amores eternos y totales, matrimonios rotos por la rutina; enredos, juegos inverosímiles; mujeres que se buscan, quieren espacio para ellas y se quedan sin amor; mujeres que esperan todo del amor, seriadas, repetidas y contadas con lenguaje de cliché son, sin duda, parte de las ficciones de Ángela Becerra. Becerra es garciamarquiana, heredera del boom de las mujeres de los años ochenta y de las bestselleristas gringas de la misma década. Pero también,

---

6 Tomado de la ponencia «El mercado como razón de ser de cierta escritura femenina. Ángela Becerra o el amor que vende», presentada en el XV Congreso de Colombianistas (Robledo, 2007).

como se ha dicho, es una novelista rosa, aunque pretenda que lo suyo es la novela sentimental.

Su éxito, sin embargo, no deja de sorprender. Surgen varias preguntas: ¿Por qué ha ganado cinco premios? ¿Por qué Villegas Editores ha vendido veintiséis ediciones de *El penúltimo sueño* y veintiún de *De los amores negados*? ¿Por qué la ha reeditado Planeta? Y lo último: en marzo del 2009 ganó el Premio Casa de América de Narrativa con su novela *Ella que lo tuvo todo*.

Estas nuevas propuestas narrativas de las autoras colombianas representan un cambio con relación a las propuestas feministas tradicionales de producción literaria. Su publicación masiva y su reconocimiento son, sin duda, un reto para la crítica; esta debe tener en cuenta esos fenómenos de mercado y el gusto masivo en un entorno globalizado y dominado por la democratización de las estéticas.

La crítica nacional, feminista o no, también debería preguntarse por la vigencia de los programas literarios y de las categorías de análisis que excluyen la escritura de la otredad; también, por el aporte del feminismo a la historia de la literatura nacional (¿siguen las mujeres al margen o están siendo ubicadas en los lugares que les corresponde en los textos que analizan la producción literaria colombiana?), así como por la valoración o revaloración de los autores que siempre se han pensado como parte fundamental del canon. Analizar estos temas permitirá medir el impacto, real o no, de las teorías de género aplicadas a la literatura en un contexto en el cual muchas mujeres y niñas creen que ya lograron el respeto de todos sus derechos, y según el caso, replantear las estrategias de lectura y divulgación de las obras escritas por mujeres en Colombia.

### **Bibliografía**

- Ahumada, E. «Sentimientos vs. realidad». [www.elheraldo.com.co/antiores/06-11-18/edicacopm/noti12.htm](http://www.elheraldo.com.co/antiores/06-11-18/edicacopm/noti12.htm)
- Alstrum, J. (1991). «Generación de golpe de dados». En M. M. Carranza (ed.), *Historia de la poesía colombiana* (511-527). Santafé de Bogotá: Ediciones Casa Silva.
- Araújo, H. (1984, octubre). «Escritoras latinoamericanas, ¿por fuera del boom?». *Magazín Dominical, El Espectador*, 15-17.

- Araújo, H. (1989). *La Scherezada criolla*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Arenal, E. y Schlau, S. (1989). *Untold Sisters. Hispanic Nuns in their Own Works* (A. Powell, trad.). Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Arróspide, A. (2002). «Best seller y paraliteratura: la obra de Isabel Allende» [versión electrónica]. *Sincronía*, 4. Consultado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1307375>
- Balseyro, S. (2005). «Escribir es como un amante con el que te levantes y sabes que vivirás otras vidas» [documento en línea]. En *Reportajes*. Consultado en <http://servicios.laverdad.es/panorama/reportaje100305-1.htm>
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas* (D. Alou, trad.). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Borràs Castanyer, L. (2000). «Introducción a la crítica literaria feminista». En M. Segarra y À. Carabí (eds.), *Feminismo y crítica literaria* (13-29). Barcelona: Icaria Editorial.
- Buitrago, F. (1991, marzo-abril). «El verso aquel y el sexo aquel». *Quimera*, 9, 25-28.
- Bustos, G. (2002). «Enfoque subalterno e historia latinoamericana: nación, subalternidad y escritura de la historia en el debate Mallon-Beverly». En A. Flórez y C. Millán de Benavides (eds.), *Desafíos de la transdisciplinariedad* (58-80). Bogotá: CEJA.
- Carranza, M. M. (1992, agosto 17). «El repugnante feminismo» [reseña del libro *Diez poetas colombianas*, de J. Arango Cano]. *Semana*, Bogotá.
- Castillo, D. A. (1992). *Talking Back. Toward a Latin American Feminist Literary Criticism*. Ithaca, Londres: Cornell University Press.
- Ciplijauskaitė, B. (1988). *La novela femenina contemporánea (1970-1985)*. Barcelona: Anthropos.
- Cixous, H. (1991). «The Laugh of Meduse». En R. E. Wharol y D. Price Herndl (eds.), *Feminisms, an Anthology of Literary Theory and Criticism* (334-349). New Brunwisk, N. J.: Rutgers University Press.
- De la Tierra, T. (2002). *Para las duras. Una fenomenología lesbiana* [For the Hard Ones. A Lesbian Phenomenology]. San Diego, Buffalo: Calaca Press & Chibcha Press.
- Fernández Vega, J. (2005). «La belleza ya no es lo que era». [www.elortiba/eco.html](http://www.elortiba/eco.html)

- Gilard, J. (1986). «Ser escritora en Colombia. Cuatro casos de la Costa Atlántica». En C. Pailler (ed.), *Femmes des Ameriques. Colloque International* (210-230). Toulouse: Université de Toulouse.
- Gilbert, S. y Gubar, S. (1979). *The Madwoman in the Attic. The Woman Writer and the Nineteenth Century Literary Imagination*. New Haven, Londres: Yale University Press.
- Giorgi, G. (2000). «Mirar al monstruo: homosexualidad y nación en los sesenta argentinos». En D. Balderston (ed.), *Sexualidad y nación* (243-260). Pittsburg: Biblioteca de América.
- Guerra Cunningham, L. (1990). «Introducción». En L. Guerra Cunningham (ed.), *Splintering Darkness. Latin Women Writers in Search of Themselves* (5-16). Pittsburgh, PA: Latin American Literary Review Press.
- Guerra Cunningham, L. (2000). «Introducción». En L. Guerra Cunningham (comp.), *María Luisa Bombal. Obras completas* (3.ª ed., 7-49). Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Jacobus, M. (1999). «La visión diferente». En M. Fe (coord.), *Otramente: lectura y escritura feministas* (228-242). México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, M. M. (1991). «La mujer colombiana en el siglo XX». En M. Mercedes Jaramillo, A. I. Robledo y F. M. Rodríguez Arenas (eds.), *¿Y las mujeres? Ensayos sobre literatura colombiana* (179-281). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Kant, I. (1919). *Lo bello y lo sublime. Ensayo de estética y moral* (A. Sánchez Rivero, trad.). Madrid: Talleres Calpe.
- Kirkpatrick, S. (1991). *Las románticas. Escritoras y subjetividad en España, 1835-1850* (A. Bárcena, trad.). Madrid: Cátedra.
- Lavandera, B. (1987). «Decir y aludir: una propuesta metodológica». *Filología*, 20(2), 21-31.
- Lorenzano, S. (2000). «El punzante murmullo del deseo: en breve cárcel». En D. Balderston (ed.), *Sexualidad y nación* (173-197). Pittsburg: Biblioteca de América.
- Ludmer, J. (1991). «Tricks of the Weak». En S. Merrim (ed.), *Feminist Perspectives on Sor Juana Inés de la Cruz* (86-93). Detroit: Wayne State University.
- Luna, L. (comp.). (1991). *Género, clase y raza en América Latina. Algunas aportaciones*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Luque Valderrama, L. (1954). *La novela femenina en Colombia*. Bogotá: Artes Gráficas.

- Pizarro, Á. (ed.). (1990). *Universos. Sexto encuentro de poetas colombianas*. Roldanillo, Colombia: Ediciones Embalaje.
- Pulgarín, A. (1995). «Dora Castellanos, guerrillera en falda victoriana». En M. Mercedes Jaramillo, B. Osorio y A. I. Robledo (eds.), *Literatura y diferencia. Escritoras colombianas del siglo xx* (vol. I, 167-190). Bogotá, Medellín: Universidad de los Andes, Universidad de Antioquia.
- Reisz, S. (2001, septiembre 13-16). «Arte de divertir, arte de inquietar, arte de concientizar: voces sexuadas en la narrativa hispanoamericana actual». Ponencia presentada en el Coloquio Internacional Síntomas en la Prosa Hispana Contemporánea, Universidad de Odense, Dinamarca.
- Reisz, S. (2003). «Estéticas complacientes y formas de desobediencia en la narrativa femenina actual. ¿Es posible el diálogo?». En S. Castro-Klarén (ed.), *Narrativa latinoamericana de mujeres* (331-349). Frankfurt: Iberoamericana.
- Restrepo de Thiede, M. (1950). *A través del velo*. Bogotá: ABC.
- Robledo, A. (1995). «Algunos apuntes sobre la escritura de las mujeres colombianas desde la Colonia hasta el presente». En I. Rodríguez-Vergara (ed.), *Colombia: literatura y cultura del siglo xx* (141-177). Washington: OEA.
- Robledo, A. (2004). «Historia de un boom inexistente o por qué la escritura de las mujeres colombianas tomó por otros caminos y, además, la fórmula para vender mejor». Conferencia presentada en el II Encuentro de Escritoras Latinoamericanas, Buenos Aires.
- Robledo, A. (2007). «El mercado como razón de ser de cierta escritura femenina. Ángela Becerra o el amor que vende». Ponencia presentada en el XV Congreso de Colombianistas, Bogotá.
- Rojas, R. (2000). *Un banquete canónico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, A. (1985). *Las palabras están en situación*. Bogotá: Procultura, Presidencia de la República.
- Rosal, B. (1923, marzo 1). *Único amor*. En *Novela Semanal*, 7, 70-77.
- Rozo, T. (1995). «Expresión, voces y protagonismo de la mujer colombiana contemporánea». En M. Mercedes Jaramillo, B. Osorio y A. I. Robledo (eds.), *Literatura y diferencia. Escritoras colombianas del siglo xx* (vol. 1, 3-30). Bogotá, Medellín: Universidad de los Andes, Universidad de Antioquia.

- Schweickart, P. (1999). «Leyéndonos nosotras mismas: hacia una teoría feminista de la lectura» (C. Lucotti, trad.). En M. Fe (coord.), *Otramente: lectura y escritura feministas* (112-151). México: Programa Universitario de Estudios de Género, Fondo de Cultura Económica.
- Showalter, E. (1999). «La crítica feminista en el desierto». En M. Fe (coord.), *Otramente: lectura y escritura feministas* (75-111). México: Programa Universitario de Estudios de Género, Fondo de Cultura Económica.
- Suárez, C. C. (1988). *Un vestido rojo para bailar boleros* (J. E. Pardo, «Prólogo»). (3.<sup>a</sup> ed.). Ibagué: Ediciones Pijao.
- Tello, A. «La cultura del camalote y los escritores latinoamericanos». [www.eldigoras.com/eda/to1/arto5camalote.htm](http://www.eldigoras.com/eda/to1/arto5camalote.htm)
- Vidal, D. (2007). [Entrevista]. Consultado el 14 de noviembre de 2010 en <http://edant.clarin.com/suplementos/mujer/2007/05/22/m-01423283.htm>
- Weber, A. (1990). *Teresa of Avila and the Rethoric of Femininity*. Princeton: Princeton University Press.
- Weigel, S. (1986). «La mirada bizca: sobre la historia de la escritura de las mujeres». En G. Ecker (ed.), *Estética feminista* (P. Villegas, trad., 69-98). Barcelona: Icaria.

# **Las mujeres y el género en la historiografía colombiana de la Colonia y el siglo XIX**

**María Himelda Ramírez**

Profesora Asociada

Universidad Nacional de Colombia

## **Introducción**

Gerda Lerner (1990) en el año 1986, es decir hace treinta años, en un libro en muchos sentidos considerado inaugural de una corriente nueva, planteó que las mujeres eran coprotagonistas de la construcción de las sociedades patriarcales y corresponsables de su reproducción, ya fuese por coacción o por consentimiento. Por aquella época, un artículo de Joan Scott, que marcó un hito, ya empezaba a circular. Se trata de su elaboración sobre el género como una categoría útil para el análisis histórico. En él recorre los usos del género en diversos campos de las ciencias sociales y avanza en sus alcances para repensar lo que determina la relación social entre los sexos, más allá de la biología y la economía. Propone además su definición del género en dos sentidos: en primer lugar, como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos, lo cual comprende los símbolos y las representaciones, los conceptos normativos, las nociones políticas y las referencias a las organizaciones sociales y la identidad subjetiva. En segundo lugar, define el género como una forma primaria de relaciones significativas de poder (Scott, 1990: 23-56). En sus investigaciones sobre las trabajadoras del siglo XIX

y el movimiento obrero, visualizó, por una parte, la participación de las mujeres en los ámbitos productivos y, por otra, discutió las tendencias de la historiografía que masculinizan a la clase obrera e invitó a considerar el género como una categoría relacional.

La historiadora alemana Gisela Bock, por su parte, sustentó que la experiencia histórica de las mujeres era diferente de la de los hombres: en algunos casos, compartida entre hombres y mujeres, y en otros como historia de las mujeres.

En este sentido la denominó una historia propia (Bock, 1991: 55-77). Siguiendo esta línea, Bonnie Anderson y Judith Zinsser discutieron los periodos contruidos por las corrientes hegemónicas de la historiografía para caracterizar el pasado. Con base en la vida de las mujeres campesinas, estas autoras observaron que desde el Imperio Romano hasta comienzos del siglo xx en Europa, sus vidas no habían experimentado cambios relevantes (Anderson y Zinsser, 1991).

La historiadora francesa Anne Pérotin-Dumon —en un libro electrónico producido en el transcurso del desarrollo de su curso Género e Historia del Instituto de Historia de la Universidad Católica de Chile entre 1995 y 1999, dedicado a las investigadoras y los estudiantes de habla castellana— plantea que tales desarrollos corresponden al impacto del feminismo en la academia, que reclama la visibilidad de las mujeres en las ciencias sociales y su rango de sujetos históricos. De esa forma, se proponen nuevas interpretaciones y, según su criterio, la categoría género constituye la posibilidad de analizar el pasado desde las relaciones, la diferencia y la identidad. Por lo demás, argumenta que el enfoque de las masculinidades permite estudiar a los hombres en sus dimensiones, que son distintas de la dimensión asignada en los espacios académicos: sujeto universal de la historia, es decir sujetos sexuados (Pérotin-Dumon, 2000).

El presente escrito es un avance de un ensayo sobre las mujeres y el género en la historiografía colombiana, dedicado a algunas de las líneas de estructuración del campo de la historia de las mujeres y los usos de la perspectiva de género en la historiografía colombiana sobre la Colonia y el siglo xix. Se destacan: la construcción de las mujeres como sujetos históricos, esto es, partícipes en los diferentes ámbitos de la vida económica, social, cultural y política; la diferenciación

de sus experiencias de vida según sus identidades y su procedencia social y regional; su inscripción en el mundo doméstico y, a la vez, su inserción en el mundo público; además, los procesos de construcción discursiva del género que inciden en la formación de las identidades. El texto está dividido en dos partes. En la primera, se aborda la inclusión de las mujeres de la sociedad colonial en las corrientes renovadoras, en contextos de la apertura a la historia cultural. En la segunda parte, se observan nuevas miradas a la historia del siglo XIX, tan teñida de los matices heroicos de las gestas de la Independencia y dedicada a la interpretación de los avatares de la formación de una sociedad burguesa.

### **Las mujeres y el género en las interpretaciones del pasado colonial neogranadino**

Entre el siglo XIX y los años sesenta del siglo XX, cuando empezó a desarrollarse la historiografía profesional en Colombia, las miradas sobre la época colonial se diferenciaron según los afectos o desafectos respecto del proyecto colonizador<sup>1</sup>. En ambas perspectivas la inclusión de los universos indígena y mestizo fue problemática<sup>2</sup>. El mundo indígena fue caracterizado como primitivo y antagonico con respecto al proyecto *civilizador* colonial. El mundo mestizo se asoció a la ilegitimidad y a la trasgresión, por lo tanto, se estimaba como la fuente de la perturbación del orden social. Las mujeres mestizas e indígenas, al igual que las afrodescendientes,

- 
- 1 Las tendencias liberales proyectaron una visión oscurecida sobre los tiempos coloniales, en gran medida porque se le atribuyó al dominio español el subdesarrollo del país. Desde una perspectiva conservadora e hispanista, la época colonial fue valorada por los elementos que proporcionó a un modelo de sociedad que se incorporó a la civilización occidental gracias a la religión católica y la lengua castellana. Véase Tovar (1994: 21-134).
  - 2 Bernardo Tovar destaca el papel desempeñado por Juan Friede, inmigrante polaco radicado en Colombia en el año 1925, en el desarrollo de la moderna etnohistoria colonial, la cual incluye el pensamiento indigenista, de lenta y tardía asimilación en Colombia, a diferencia de lo ocurrido en México y en Perú. Véase Tovar (1994: 61-66). Véase también Rueda Encizo (1997: 56-68).

fueron contempladas a través de la lente del exotismo y la suspicacia que coadyuvó a la construcción de estereotipos negativos sobre las feminidades diferentes de la feminidad blanca.

La nueva historia social y económica desde los años sesenta en Colombia, inspirada en los análisis marxistas y en posturas críticas frente a las elaboraciones de las generaciones precedentes sobre la Colonia neogranadina, propuso enfoques renovadores. La decisiva contribución de Jaime Jaramillo Uribe a la profesionalización de la historia se observa en los enfoques innovadores de sus elaboraciones, en su papel como maestro y en la promoción de la divulgación de la producción sobre las nuevas tendencias en la interpretación del pasado colonial<sup>3</sup>. Jaime Jaramillo le dedicó una atención especial a la formación de la sociedad neogranadina en términos de su organización estamental y de clases, estableciendo las relaciones entre las tipologías raciales, el mestizaje y la condición social. Es decir, se ocupó de los indígenas, los esclavos y los mestizos, sujetos sociales hasta entonces considerados sin historia. El autor invitó a la exploración de las fuentes primarias, base fundamental de sus elaboraciones y a la interpretación de los hechos y de los procesos históricos desde las posibilidades que ofrecen las perspectivas interdisciplinarias en sintonía con los debates internacionales. En las primeras generaciones formadas por Jaime Jaramillo se destaca Germán Colmenares, quien se dedicó al estudio de la génesis de las estructuras agrarias colombianas con sus estudios sobre la encomienda y las relaciones económicas, sociales y políticas que este sistema generaba, tema que fue desarrollado con rigurosidad por algunos otros historiadores como Hermes Tovar Pinzón y Margarita González. Gilma Mora de Tovar asumió el reto de la indagación de las políticas fiscales, y Jorge Palacios Preciado

---

3 Véase «El Anuario de Historia Social y de la Cultura: sus orígenes y desarrollo» de Jaramillo Uribe (2003: 9-10, 42), y «El Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura: un acontecimiento historiográfico» de Renán Silva (2003: 11-42). En estos dos artículos conmemorativos, los autores se refieren a las condiciones sociales e intelectuales que hicieron posible el surgimiento del *Anuario* en un ambiente de renovación de la historiografía colombiana.

se ocupó de las relaciones esclavistas. Estos autores hicieron visibles unos procesos sociales opacados por los enfoques prevalecientes hasta entonces sobre la historia colonial, que subrayaban las gestas militares y el protagonismo de la Iglesia, de las elites y de los funcionarios de la Corona.

Es decir, de acuerdo con lo planeado por Bernardo Tovar, durante los años setenta y ochenta predominó la historia económica y social en la historiografía profesional y universitaria sobre la Colonia, en la cual se destaca el protagonismo de las obras de Jaime Jaramillo Uribe y Germán Colmenares (Tovar, 1994: 117-134). Menciona que estos autores, a la vez, esbozaban otras inquietudes que aparecen en sus trabajos, las cuales constituyen una apertura a la nueva historia cultural.

La generación siguiente, bajo la influencia de las diferentes corrientes internacionales, inició la exploración en el país de una extensa gama de temas: la familia, el matrimonio, la sexualidad, la mujer, el patriarcado, la infancia, los grupos de edad, los grupos secretos, las formas de sociabilidad y la sensibilidad, el carnaval, la fiesta, la embriaguez, entre muchos otros. Bernardo Tovar anota que los desarrollos de esa nueva historia cultural no se contraponen a la historia económica, social, demográfica y política, sino que representan la apertura a un nuevo campo que «a la vez que integra los aportes de estas historias, complementa, en profundidad y extensión, el conocimiento de los hombres y mujeres que han desplegado individual y colectivamente sus vidas en determinados tiempos y lugares» (Tovar, 1994: 119).

En síntesis, la nueva historia que se desarrolló desde la década de los años sesenta develó los mecanismos de funcionamiento de la economía, la política, la sociedad y la cultura neogranadina, y proporcionó las bases para el reconocimiento de los sujetos sociales diferentes de los de las elites, en particular los trabajadores vinculados a los diferentes sistemas productivos. Las mujeres, no obstante, no figuraban de manera definida y menos aún las interpretaciones sobre la significación de la diferencia sexual y las identidades de género en la historia.

Suzy Bermúdez en el año 1987 elaboró una ponencia<sup>4</sup> dedicada a cuestionar la ausencia de las mujeres en los análisis históricos en Colombia. Según su interpretación, esa ausencia se explica por el hecho de haber sido los varones blancos y alfabetizados los encargados de escribir la historia, lo cual hizo prevalecer las perspectivas androcéntricas y elitistas de esos análisis. En otros términos, por la concentración de la atención en los hechos y procesos en los cuales los hombres blancos de las elites fueron los protagonistas. La autora insistió en el arraigo del eurocentrismo y el colonialismo en la historiografía latinoamericana. Sugiere, además, la exploración de nuevas fuentes diferentes de las convencionales, en las cuales incluye textos escritos por las mismas mujeres, como los diarios e, incluso, la poesía femenina y la iconografía. Propone una perspectiva analítica interdisciplinaria, favorecida en su caso por la formación antropológica. Jaime Jaramillo Uribe, en el prólogo al libro en que se publicó posteriormente la ponencia mencionada, admite la omisión a la que hace referencia Suzy Bermúdez, pero discute el argumento según el cual esa omisión se debió al hecho de que la historia fuera escrita por varones. Se la atribuye, en cambio, a la lentitud de los cambios en las mentalidades, asociada a dos circunstancias: la Revolución francesa le otorgó a la burguesía industrial, comercial y financiera sus derechos y libertades de ciudadanía y, en cierto modo, le permitió ser sujeto de la historia. En cambio, la clase obrera, los campesinos y las mujeres tuvieron que esperar un siglo más y, en otras regiones, más tiempo para acceder a esos derechos. Por lo demás, a su juicio, el tardío desarrollo de la moderna historia social, inaugurada por Marx y Engels, contribuyó asimismo al lento cambio en las mentalidades que permitiría la apertura a la construcción de nuevos sujetos históricos (Jaramillo Uribe, 1992: 6).

Otra de las elaboraciones sugerentes de Suzy Bermúdez de finales de los años ochenta fue su ensayo historiográfico sobre la condición femenina durante la Conquista y la Colonia (1992b: 59-105).

---

4 Véase «La Historia y el Género. Algunas consideraciones de orden metodológico» (Bermúdez, 1992), ponencia presentada en el XVII Congreso de Historia en Ibagué (1987).

En el texto, la autora establece la diferenciación entre las mujeres durante aquellos tiempos, a partir del supuesto de que la historia de las mujeres blancas no es la historia de todas las mujeres. Por lo demás, advierte que las nativas experimentaron, de maneras diferentes, el impacto de la ocupación según su extracción estamental o de clase y según la región. Registra también los vacíos con respecto a la historia de las mujeres negras y mulatas, aunque avanza en las actividades en las que se destacaron en el campo de la servidumbre doméstica. Este ensayo fue elaborado con base en los textos publicados en los Estados Unidos, entre los cuales se destaca la compilación de Asunción Lavrin (1985), que posibilita ciertas aproximaciones comparativas entre las sociedades de la colonización española y de la colonización portuguesa. En el texto se introduce la escasa bibliografía sobre el tema producida hasta entonces en Colombia por Ana María Bidegain, René de la Pedraja y Virginia Gutiérrez de Pineda. Incluye, asimismo, varios extractos de un poemario feminista de creaciones coloniales y de recreaciones contemporáneas sobre aquellos tiempos.

Hacia los años noventa del siglo XX, Pablo Rodríguez y Guiomar Dueñas emprendieron sus búsquedas en pos de la historia de la familia, logrando aproximaciones a la participación de las mujeres en el escenario en que los enfoques tradicionales las han situado. Rodríguez (1991) le dedica una atención especial a los conflictos de pareja derivados de las promesas de matrimonio incumplidas en el marco de las relaciones esporádicas, a los juegos de la seducción, a las presiones sobre los amancebados. Sus lecturas se basan en los pleitos que reposan en los archivos municipales de ciudades como Medellín, Cartagena, Popayán y Tunja. Guiomar Dueñas (1997), con base en el análisis de la documentación procedente de los archivos parroquiales de Santa Fe de Bogotá en la segunda mitad del siglo XVIII, realizó una aproximación a la historia sociodemográfica y destacó las elevadas proporciones de nacimientos ilegítimos en la ciudad, lo cual contribuyó a la construcción de una asociación entre el mestizaje y la ilegitimidad.

Tan solo hacia mediados de la década de los años noventa, se impulsó desde una instancia gubernamental, diferente de los centros académicos, un proyecto que convocó a varios investigadores sociales

del país a participar en la publicación de avances sobre la historia de las mujeres. De esta manera, se inició un proceso que en cierto modo resolvía la invisibilidad de las mujeres en la historia de Colombia. Bajo la dirección académica de Magdala Velásquez Toro, se publicaron tres tomos cuyos referentes temáticos son la política<sup>5</sup>, la cultura<sup>6</sup> y la sociedad<sup>7</sup>. Los once artículos dedicados a la época prehispánica y a la Colonia constituyen un material que da cuenta de temas muy variados y abordados desde perspectivas múltiples. Los escenarios son diversos, pero sobresalen las referencias a las ciudades principales como Santa Fe de Bogotá, Cartagena de Indias y Popayán.

Roberto Restrepo, Myriam Jimeno, Nina S. de Friedemann y Mónica Espinosa formularon sus planteamientos desde la perspectiva de género en la antropología. Restrepo y Jimeno se ocuparon de los ámbitos simbólicos y de la diversidad de formas sociales que dieron vida a diferentes significaciones del género entre las sociedades indígenas del pasado precolombino y del presente. Este último periodo es examinado a partir de una copiosa bibliografía, que da cuenta de estudios etnográficos en diferentes regiones de Colombia. Friedemann y Espinosa, por su parte, inscribieron su análisis de las mujeres negras en la crítica al etnocentrismo de la investigación social colombiana, que miró a la mujer negra a través de la lente de la supuesta inscripción anómala en las estructuras familiares nucleares, sacramentales y monógamas.

Según Pablo Rodríguez, las referencias a la presencia de las mujeres en la sociedad de la Colonia habían sido hasta hace pocos años ocasionales, anecdóticas o decorativas. En uno de sus artículos propone una imagen de la diversidad de estilos de vida y los cambios

---

5 Véase «Las mujeres en las sociedades prehispánicas. La diosa madre y el secreto cósmico de la fertilidad terrestre» (Restrepo, 1995); «Las mujeres castellanas en los siglos XV y XVI» (Segura Graíño, 1995), y «Las mujeres en la Ilustración» (García Schleger, 1995).

6 Véase «Las mujeres y complementariedades» (Jimeno, 1995); «Las mujeres negras en la historia de Colombia» (Friedemann y Espinosa Arango, 1995); «Las mujeres y el crimen en la época colonial» (Patiño A., 1995); «Control sexual y catolicismo» (Bidegain, 1995), y «Las brujas y la Inquisición» (Abello, 1995).

7 Véase «Las mujeres en la literatura colonial» (Robledo, 1995); «Sexualidad y cultura femenina en la Colonia» (Borja, 1995), y «El mundo colonial y las mujeres» e «Historia de un amor lésbico en la Colonia» (Rodríguez, 1995).

a que las sometieron las variaciones de la economía y la demografía. Es decir, muestra una visión que cubre las imágenes, las cifras, la particularidad de las condiciones de las indígenas y las esclavas negras, el celibato religioso, la soltería, la desviación y la criminalidad. Sobre este último tema, Beatriz Patiño Millán muestra las relaciones de las mujeres con la justicia colonial en la ciudad de Medellín, discutiendo el estereotipo de pasividad y recogimiento construido por la focalización de los estudios en las mujeres de las elites.

Entre los demás artículos se encuentran los dedicados a la sexualidad de las mujeres coloniales. Ana María Bidegain trata la perspectiva del control impuesto por el catolicismo a la luz de las reformas tridentinas que le otorgaba al matrimonio sacramental un papel fundamental para la reproducción de la sociedad. Jaime Humberto Borja se ocupó de los comportamientos transgresores de las mujeres, con base en la información procedente de los juicios criminales. Un breve artículo de Pablo Rodríguez se dedica a los conflictos con la ley derivados del amor entre dos mujeres en Popayán.

El tema de las mujeres y las letras está representado en el análisis de los trabajos sobre la literatura del siglo XVII y la Ilustración. Ángela Inés Robledo, desde la perspectiva de la escritura femenina, sustenta que ese ejercicio solo fue posible para las mujeres coloniales en el ámbito conventual. A partir de la recuperación de varias memorias espirituales elaboradas por religiosas, la autora propone diversas lecturas de esos textos y subraya la confiscación de esas memorias por parte de los confesores quienes aparecían como los autores, lo cual oscureció la participación femenina en las letras durante la Colonia<sup>8</sup>. María Teresa García Schleger destaca un escrito

---

8 En la presentación de la transcripción del manuscrito de la religiosa clarisa Jerónima Nava y Saavedra, la autora desarrolla el tema, diferenciando la postura del sacerdote Juan de Olamos, su confesor, quien no usurpó los papeles de la religiosa para redactar una obra como si fuera suya, como fue la tendencia durante la época; sin embargo, tampoco se aparta de las disposiciones de vigilancia estatuidas por las disposiciones tridentinas. Véase *Autobiografía de una monja venerable* (Robledo, 1994: 8) y «La autobiografía de Jerónima Nava y Saavedra: historia de un yo fragmentado» (Robledo, 2001: 81-89).

de María Petronila Cuéllar, priora del Colegio de la Enseñanza, sobre las instrucciones que impartió a las religiosas que inauguraron el oficio de maestras. También, se ocupa de la participación de Manuela Manrique Sanz de Santamaría, impulsora de la tertulia del Buen Gusto. Estas dos experiencias constituyen emblemas de las mujeres durante la Ilustración santafereña.

En síntesis, el conjunto de artículos sobre la época precolombina y la Colonia que componen la historia de las mujeres en Colombia se deriva de investigaciones sobre temas diversos adaptados al propósito de ofrecer una visión que superara la invisibilidad de las mujeres en la historia colombiana o las visiones estereotipadas sobre ellas.

El estudio de los conventos femeninos es una apertura al conocimiento de la vida de las mujeres coloniales. Constanza Toquica sustenta que como en otros lugares del mundo, los conventos, además de ser espacios de recogimiento, contemplación y oración, les ofrecían a las mujeres unas alternativas de vida diferentes del matrimonio. Allí desempeñaban funciones económicas importantes para la ciudad, tales como el crédito y el pequeño comercio<sup>9</sup>. Se albergaban en esos espacios a personajes que buscaban formas de protección ante ciertas desventajas como la orfandad o la marginalidad social. Tal fue el caso, por ejemplo, de las herederas de filiación ilegítima, las viudas, las huérfanas procedentes de los sectores acaudalados.

En el año 1997, Pilar Foz y Foz publicó un libro sobre la historia del Colegio de la Enseñanza, primer establecimiento educativo formal dedicado a las jóvenes y a las niñas del Nuevo Reino de Granada. Este establecimiento fue fundado en el año 1783 en la ciudad de Santa Fe de Bogotá. La autora le dedica una buena parte de la primera sección del libro a la biografía de la fundadora María Clemencia Caicedo, lo cual permite visualizar el contexto social y cultural de la capital del Nuevo Reino de Granada y el entramado de

---

9 Véase «La economía espiritual del Convento de Santa Clara de Santafé de Bogotá, siglos XVII y XVIII», de Constanza Toquica (1998: 37-73). Este artículo se basa en la tesis de maestría en Historia de la autora, titulada *El convento de Santa Clara en Santafé de Bogotá en los siglos XVII-XVIII*.

las relaciones de poder en el ámbito local, lo mismo que los significados de ese proyecto cultural innovador en el marco de las ideas de la Ilustración<sup>10</sup>. En ese mismo año, Aída Martínez Carreño publicó un libro de divulgación sobre la historia de las mujeres, propuesto como un tema independiente de los estudios sobre la vida cotidiana que permite conformar esa «otra» vertiente de la historia. En la parte inicial advierte sobre las dificultades para conocer el pasado de las mujeres en las sociedades indígenas por medio de las crónicas que proporcionan una información escasa, irregular y fragmentada. Por lo demás, subraya la diversidad de pueblos que hace inviable las generalizaciones. Respecto de la época colonial, destaca el papel de las mujeres indígenas, blancas y negras en el trabajo, actividad oscurecida por la historiografía que construyó los estereotipos de las prostitutas y las brujas (Martínez Carreño, 1997: 11-26).

El libro de mi autoría sobre la historia de las mujeres en la ciudad de Santa Fe de Bogotá durante los últimos sesenta años del régimen colonial, publicado en el año 2000, presenta una visión de la historia de la ciudad desde la perspectiva de las diferencias generacionales, étnicas y sociales. En el mismo se realizan aproximaciones a la historia de la infancia, a las figuras nuevas como las colegialas y las maestras. Las trabajadoras y las jefaturas de hogar femeninas son, asimismo, temas a través de los cuales se logró visualizar a las mujeres de los sectores populares quienes también participaron en el conflicto urbano, causando la preocupación de los gobiernos ilustrados. Los comportamientos de las mujeres en situaciones críticas como la enfermedad y la muerte muestran otros dominios de su experiencia vital<sup>11</sup>.

En síntesis, los estudios sobre las mujeres y el género durante la Colonia en Colombia están en una etapa de despegue y ya no son tan desconocidos como lo anota Lola G. Luna en la introducción de su libro sobre los resguardos coloniales (1993: 30). La Colonia si bien es considerada aún una edad remota y de claroscuros, cuya

10 Véase *Mujer y educación en Colombia, siglos XVI-XIX. Aportaciones del Colegio de la Enseñanza, 1783-1900* (Foz y Foz, 1997).

11 Véase *Las mujeres y la sociedad colonial de Santa Fe de Bogotá, 1750-1810*, de María Himelda Ramírez (2000).

representación para la cultura colombiana no se logra integrar del todo, ofrece nuevas posibilidades de investigación para el campo de la historia cultural, tal como se observa desde la década de los años noventa. La inclusión de la perspectiva de género contribuye a la resignificación del pasado colonial.

### **Las mujeres y el género en la historiografía del siglo XIX**

La historia de las mujeres del siglo XIX en Colombia experimentó una renovación desde los años ochenta cuando se formularon otros interrogantes diferentes de los planteados por los enfoques tradicionales que privilegiaron la presencia y contribución de las heroínas de la Independencia y las acompañantes de los patriotas. Las historiadoras de las generaciones que se formaron bajo el influjo de la nueva historia y del feminismo descubrieron las diversas formas de participación de las mujeres en la vida social, económica, cultural y política, afinando sus preguntas y explorando fuentes que permitieron discutir las visiones heroicas y románticas con las que se caracterizaban a las mujeres decimonónicas.

El año 1984 Patricia Londoño inició una serie de tres artículos en el *Boletín Cultural y Bibliográfico* del Banco de la República con una elaboración sobre la mujer santafereña del siglo XIX. Se le abrió así un espacio en las publicaciones especializadas a la producción sobre la participación femenina en los procesos sociales y en la vida cotidiana (Londoño, 1984), diferenciándose lo que allí se planteaba de los enfoques tradicionales a través de los cuales se había contemplado la historia de las mujeres en Colombia. Los otros dos artículos se refieren a las publicaciones periódicas dirigidas a las mujeres (Londoño, 1990) y a la educación femenina (1994) también durante buena parte del siglo XIX. Estas elaboraciones avanzan hacia el reconocimiento de las tensiones producidas por la modernización en los dominios de la vida cultural, a propósito de los ideales de feminidad, tema muy visible en las discusiones decimonónicas que proyectaban una sociedad moderna y, a la vez, afirmaban el modelo burgués de familia que les propuso a las mujeres su conversión en el Ángel del Hogar como misión social fundamental.

Como se observa en el *Anuario de Historia Social y de la Cultura* (AHSC), apenas en el volumen 15, correspondiente al año 1987, por primera vez figuran en esta publicación dos artículos que hacen una referencia explícita a las mujeres y la familia como objeto de la atención en esa disciplina. Se trata, en primer lugar, de un artículo de Suzy Bermúdez (1987), quien presenta una visión sobre las concepciones de la familia durante el periodo comprendido entre 1853 y 1886. Este escrito está sustentado en el análisis de la normatividad en contextos en los cuales el impulso reformador no alcanzó la vida privada ni, por supuesto, la condición femenina. Es decir, pese a los impulsos reformadores del liberalismo, que incluyen una modificación temporal sobre la visión del matrimonio con respecto a la visión colonial, ya que se planteó como un contrato y, por lo tanto, susceptible de romper según la conveniencia de las partes, las concepciones sobre la familia orientadas hacia la construcción de la sociedad burguesa afianzaron la separación de los espacios público y privado<sup>12</sup>.

No obstante, la historia de las mujeres en Colombia durante el siglo XIX se ha escrito en fragmentos, y aún falta un camino por recorrer para lograr una visión integral de la vida de las mujeres de aquellos tiempos, la construcción de sus identidades, las implicaciones de las estructuras sociales sobre la adquisición de la ciudadanía.

La publicación en tres tomos de la citada historia de las mujeres en Colombia (Velásquez Toro, 1995) contiene trece artículos dedicados al siglo XIX. En el tomo correspondiente a la política se observa la tensión entre los colectivos y los personajes, el acontecimiento y los procesos, lo mismo que las falsas dicotomías entre las dimensiones de la vida privada y la pública. El artículo de Evelyn Cherpak (1995), dedicado a las mujeres en la Independencia, subraya la pluralidad de formas de participación femenina en las gestas que condujeron a la ruptura con la dependencia colonial, y

---

12 Magdalena León y Carmen Diana Deere publicaron un libro sobre el tema. En la IX Cátedra de Historia del Museo Nacional, programada para la conmemoración de los cincuenta años del sufragio femenino en Colombia, las autoras expusieron un avance en «Mujer, nación, identidad y ciudadanía: siglos XIX y XX» (León y Deere, 2004).

muestra las diferentes opciones políticas de las mujeres en virtud de las influencias familiares, sus convicciones y las circunstancias. Los otros dos artículos están dedicados a dos personalidades representativas pero muy distintas del siglo XIX: Policarpa Salavarrieta<sup>13</sup>, heroína procedente de los sectores populares, ejecutada en plena juventud y cuya imagen ha sido exaltada como un emblema del patriotismo, y Soledad Acosta<sup>14</sup>, escritora y periodista representante de un modelo burgués de feminidad moderna.

El tomo dos, dedicado a las mujeres y la sociedad, presenta tres artículos que sitúan a las mujeres en los contextos. Luis Javier Ortiz Mesa (1995) sustenta que la estratificación de los grupos sociales y las diferencias regionales fueron los elementos básicos de la configuración de la sociedad colombiana durante el siglo XIX, y matizaron el avance hacia la construcción de la ciudadanía y la igualdad. Las diferencias regionales, la influencia de la Iglesia (más pronunciada en unas regiones que en otras) y los lentos avances de la educación pública incidieron en la vida de las mujeres y en su inscripción en la ciudadanía excluyente, que fue la que se instauró. Suzy Bermúdez y Aída Martínez Carreño, por su parte, observan a las mujeres en los contextos familiares y discuten los imaginarios sobre las mujeres decimonónicas, que habían logrado construir una visión de recogimiento y pasividad. Destacan que desde las guerras de la Independencia, pasando por los numerosos enfrentamientos posteriores hasta la Guerra de los Mil Días, el ideal de familia conformada por el padre providente y la madre dedicada de manera exclusiva al hogar y a los hijos no logró consolidarse. Las mujeres tuvieron que afrontar la ausencia de los hombres de la casa debido al constante reclutamiento voluntario o forzoso, y demostraron su gran capacidad de asumir los compromisos de la proveeduría económica y la conducción de los hogares, junto con su participación en diferentes actividades (Bermúdez, 1995; Martínez, 1995).

El tomo dedicado a la cultura cuenta con seis artículos que incluyen las reflexiones de Jana María Dejong sobre la producción

---

13 Véase «Policarpa Salavarrieta», de Beatriz Castro Carvajal (1995).

14 Véase «Soledad Acosta de Samper», de Santiago Samper Trainer (1995).

literaria de las mujeres en el siglo XIX, y de Santiago Londoño Vélez, quien le dedica un fragmento a las imágenes de las mujeres en el arte colombiano de ese periodo. Los artículos de Eduardo Serrano (1995), Patricia Londoño (1995a), Marta Cecilia Herrera (1995) y Manuel Restrepo Yusti (1995), constituyen una muestra de las diversas lecturas de las relaciones de las mujeres con las artes y las letras. Entre los temas tratados figuran: la visualización de la producción artística de las mujeres, subestimada en su tiempo y no reconocida por la historiografía contemporánea; la lenta conformación como lectoras en un ambiente de propagado analfabetismo, que las afectaba de manera notable; la figuración en la pintura y en la novela como modelos y como personajes que expresan a las mujeres imaginadas en los ejercicios de producción de sentidos y significados; el proceso educativo en las contradicciones planteadas por el proyecto de la instrucción pública y la influencia de la Iglesia, que procuró la preservación de su injerencia en la formación de las mujeres; y los usos y las costumbres en las relaciones interpersonales, definidos por las culturas populares.

El año 1995 Patricia Londoño publicó un ensayo historiográfico sobre las mujeres de América Latina en el siglo XIX, con base en el análisis de la producción correspondiente al periodo que va de 1960 a 1991 (Londoño, 1995b). La autora concluye que en tales análisis los países más representados son Brasil, México y Argentina, y que los temas predilectos corresponden a la participación femenina en la fuerza de trabajo, sobre todo en los ámbitos urbanos. Como en otros estudios sobre las mujeres trabajadoras, destacó su presencia en los trabajos domésticos y en general en las faenas de la reproducción y de la crianza, como las nodrizas y las amas de cría. Además, destaca los estudios sobre la mujer en la vida familiar y el desarrollo del feminismo con sus expresiones particulares, que se referían a la reforma social, a la educación de las mujeres y a la reivindicación de los derechos civiles. Anota que si bien la historiografía de las mujeres del siglo XIX dedica unas páginas relativamente abundantes a los personajes en las guerras de la Independencia, acontecimientos emblemáticos de la construcción de la nación, tal producción corresponde a las elaboraciones

orientadas a exaltar el patriotismo, y no tanto a tratar los efectos de las guerras sobre las vidas de las mujeres, a excepción de los artículos de Evelyn Cherpak (1985, 1995), quien propuso otras miradas a las mujeres del común en su calidad de acompañantes de los combatientes, de enfermeras, de abastecedoras, tal como lo mostró Carlos Eduardo Jaramillo (1987) durante la Guerra de los Mil Días.

La autora concluye su análisis señalando la escasa atención que habían recibido temáticas asociadas a la vida de las mujeres, por ejemplo algunas actividades tradicionales como su participación en obras de caridad, a su juicio muy populares en el siglo XIX, o en las asociaciones religiosas e, incluso, en la vida de las comunidades religiosas. Por lo demás, se propuso estudiar asuntos relacionados con la criminalidad femenina, la salud, la moda, las actitudes sobre la intimidad y las redes de relaciones femeninas.

Una mirada a los estudios posteriores sobre las mujeres del siglo XIX en Colombia permite identificar el avance en los sentidos sugeridos. En 1996 Aída Martínez entregó el libro (que le valió un merecido reconocimiento) sobre el proceso en que se vio comprometida Micaela Mutis Consuegra, quien enfrentó un juicio por concubinato que la condujo a la cárcel, a la declinación de su maternidad y a la renuncia a sus bienes (Martínez, 1996). Es de interés observar cómo la autora se encontró con este personaje, ya que a quienes buscaba en los expedientes judiciales eran a las mujeres del común, a aquellas que insiste en sacar del anonimato. Su indagación y su lectura reafirman las potencialidades de los juicios criminales para indagar el pasado de las mujeres.

Marlén Sánchez Moncada, en 1998, y Aída Martínez, en el 2002, realizaron unas indagaciones sobre la prostitución en el siglo XIX. La primera indagación se realiza en el contexto de las políticas higienistas que cobraron relevancia hacia finales del siglo (Sánchez Moncada, 1998). La segunda, en los contextos de discriminación y pobreza que empujaban a las jóvenes al uso de su cuerpo y su sexualidad como estrategia de sobrevivencia (Martínez y Rodríguez, 2002).

Gilma Alicia Betancourt, en el año 2002, publicó un artículo en el que expone los resultados de su investigación sobre las

relaciones de género examinadas a través de los expedientes por injurias y violencia contra las mujeres en la ciudad de Cali entre 1850 y 1860 (Betancourt, 2002). Además de confirmar el impacto de esa violencia sobre las mujeres, la autora subraya la relativa autonomía de estas con respecto a la conducción de sus vidas, puesto que gran parte de la conflictividad con la sociedad radicaba en la insubordinación en relación con la asunción del matrimonio sacramental, señalamiento en el que coinciden diversas autoras.

Un conjunto de elaboraciones sobre las mujeres y la cultura muestran las incursiones en los procesos de producción cultural, en especial en áreas como la literatura, la pintura y la prensa femenina, actividades en las cuales se abrieron un espacio en medio de las restricciones sexistas, tal como lo planteó Flor María Rodríguez Arenas, coautora del libro *¿Y las mujeres? Ensayos sobre literatura colombiana*. La autora acogió el término *revolución cultural* para caracterizar los cambios producidos a raíz de la ruptura con la dependencia colonial, e inscribe en tales cambios a personajes como Josefa Acebedo de Gómez, María Martínez de Nisser y Soledad Acosta de Samper.

El libro citado de Pilar Foz y Foz sobre las aportaciones del Colegio de la Enseñanza, fundado por María Clemencia Caicedo y Vélez ladrón de Guevara en Bogotá en el año 1783 en el contexto de la Ilustración neogranadina, le dedica una gran parte a la significación de ese establecimiento para la educación de las niñas y jóvenes.

En el XI Congreso de Historia de Colombia, celebrado en la Universidad Nacional de Colombia en el año 2000, sesionó un panel sobre la historia de las mujeres, en el cual participaron Aída Martínez, Diana Patricia Restrepo y Consuelo Rojas con sus elaboraciones sobre el siglo XIX. Aída Martínez expuso en aquella ocasión sus conclusiones sobre la lectura de las reclamaciones de las mujeres que participaron en la Guerra de los Mil Días, texto que luego fue publicado en un libro conmemorativo (Sánchez y Aguilera, 2001). Diana Patricia Restrepo acudió a la iconografía y a la literatura del siglo XIX con el fin de observar de qué manera las mujeres fueron imaginadas por sus contemporáneos. Consuelo Rojas expuso un ensayo sobre la historiografía de Manuela Saenz.

Por lo demás, Beatriz Castro, en otro panel, expuso un análisis de la Asociación del Sagrado Corazón de Jesús, en Antioquia, entre 1870 y 1919, organización femenina inscrita en las nuevas propuestas del modelo femenino católico que redefinió la participación de las mujeres en los ámbitos públicos, abriéndole un espacio a la figura de la benefactora dedicada a la caridad orientada hacia las mujeres de los sectores populares.

En el Encuentro Latinoamericano de Estudiantes de Historia, celebrado en Villa de Leyva (Boyacá, Colombia) en el año 2001, sesionó un simposio bajo la denominación Mujeres y Sexualidad. Las contribuciones expuestas en el simposio son representativas de las tendencias renovadoras en ese campo de estudios. Natalia Plata Peñafort y Saydi Núñez Cetina se ocuparon de los discursos sobre el ideal femenino en Bogotá entre 1850 y 1900, consultados en los discursos médicos, la prensa, los manuales de comportamiento y la correspondencia privada.

Estas anotaciones permiten reconocer que las mujeres demonónicas han animado diversos estudios e interpretaciones que se proyectan a la visualización de su presencia y protagonismo, a la desmitificación de los imaginarios románticos y hacia nuevos descubrimientos.

El matrimonio y la paternidad en la construcción de la identidad son analizados por Suzy Bermúdez, quien señala en las diversas Constituciones del siglo XIX la identificación entre la condición ciudadana y el estado civil: ser casado o haberlo estado. La autora interpreta que el hombre casado representaba a un grupo corporado que hacía del individuo una persona poderosa y respetable. Además, el hombre casado, por lo regular, era un hombre que tenía dependientes, por lo cual sobre él era posible ejercer ciertas presiones políticas o económicas para evitar la divergencia (Bermúdez, 1987). Gilberto Loaiza Cano analiza la construcción del ideal del buen burgués, con base en la definición otorgada al esposo y padre de familia, en el caso concreto del catedrático y político Manuel Ancizar (Loaiza Cano, 1999). Este personaje estableció una alianza promisorio con uno de los linajes comprometidos con la construcción de la modernización en Colombia, por medio del ma-

trimonio con Agripina Samper Agudelo, con quien entabló una correspondencia frecuente durante sus largas etapas de ausencia por motivos políticos.

## Bibliografía

- Abello, I. (1995). «Las brujas y la Inquisición». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 2). Santafé de Bogotá: Norma.
- Anderson, B. y Zinsser, J. (1991). *Historia de las mujeres: una historia propia* (vol. 1). Barcelona: Ed. Crítica.
- Bermúdez, S. (1987). «Mujer y familia durante el Olimpo Radical». *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 15.
- Bermúdez, S. (1992a). «La Historia y el Género. Algunas consideraciones de orden metodológico». En *Hijas, esposas y amantes. Género, clase, etnia y edad en la historia de América Latina* (15-29). Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Bermúdez, S. (1992b). «La condición femenina durante la Conquista y la Colonia. Análisis de los escritos sobre el tema». En *Hijas, esposas y amantes. Género, clase, etnia y edad en la historia de América Latina* (59-105). Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Bermúdez, S. (1995). «Familia y hogares en Colombia durante el siglo XIX y comienzos del XX». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 2, 240-291). Santafé de Bogotá: Norma.
- Betancourt, G. A. (2002). «Género y delito en Cali (1850-1860). Desde la ventana de un juzgado parroquial». En G. Castellanos y S. Accorsi (comps.), *Género y sexualidad en Colombia y en Brasil* (107-123). Cali: Ed. La Manzana de la Discordia, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad.
- Bidegain, A. M. (1995). «Control sexual y catolicismo». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 2). Santafé de Bogotá: Norma.
- Bock, G. (1991). «La historia de las mujeres y la historia del género». *Historia Social*, 9, 55-77.
- Borja, J. H. (1995). «Sexualidad y cultura femenina en la Colonia». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 3). Santafé de Bogotá: Norma.

- Castro Carvajal, B. (1995). «Policarpa Salavarrieta». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 1, 117-131). Santafé de Bogotá: Norma.
- Cherpak, E. (1985). «La participación de las mujeres en el movimiento de Independencia de la Gran Colombia, 1780-1830». A. Lavrin (comp.), *Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cherpak, E. (1995). «Las mujeres de la Independencia. Sus acciones y sus contribuciones». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 1, 83-131). Santafé de Bogotá: Norma.
- Dueñas Vargas, G. (1997). *Los hijos del pecado. Ilegitimidad y vida familiar en la Santafé de Bogotá colonial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Foz y Foz, P. (1997). *Mujer y educación en Colombia, siglos XVI-XIX. Aportaciones del Colegio de la Enseñanza, 1783-1900*. Santafé de Bogotá: Academia Colombiana de Historia, Biblioteca de Historia Nacional (vol. 147).
- Friedemann, N. S. y Espinosa Arango, M. (1995). «Las mujeres negras en la historia de Colombia». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 2). Santafé de Bogotá: Norma.
- García Schleger, M. T. (1995). «Las mujeres en la Ilustración». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 1). Santafé de Bogotá: Norma.
- Herrera, M. C. (1995). «Las mujeres en la historia de la Educación». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 3). Santafé de Bogotá: Norma.
- Jaramillo, C. E. (1987). «Las juanas de la revolución: el papel de las mujeres y los niños en la Guerra de los Mil Días». *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 15.
- Jaramillo, M. M., Robledo, Á. I. y Rodríguez-Arenas, F. M. (1991). *¿Y las mujeres? Ensayos sobre literatura colombiana*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jaramillo Uribe, J. (2003). «El Anuario de Historia Social y de la Cultura: sus orígenes y desarrollo». *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 30, 9-10.
- Jaramillo Uribe, J. (1992). «Prólogo». En S. Bermúdez, *Hijas, esposas y amantes. Género, clase, etnia y edad en la historia de América Latina*. Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes.

- Jimeno, M. (1995). «Las mujeres y complementariedades». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 2). Santafé de Bogotá: Norma.
- Lavrin, A. (comp.). (1985). *Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas Históricas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- León, M. y Deere, C. D. (2004). «Matrimonio y divorcio civil en América Latina durante el siglo XIX». En *Mujer, nación, identidad y ciudadanía: siglos XIX y XX*. Bogotá: Museo Nacional.
- Lerner, G. (1990). *La creación del Patriarcado*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Loaiza Cano, G. (1999). «Acerca de la vida privada de un hombre público del siglo XIX. El caso de Manuel Ancizar». *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 26, 59-82.
- Londoño, P. (1984). «La mujer santafereña en el siglo XIX». *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 21(1).
- Londoño, P. (1990). «Las publicaciones periódicas dirigidas a la mujer, 1858 y 1930». *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 27(23).
- Londoño, P. (1994). «Educación femenina en Colombia, 1780-1880». *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 31(37).
- Londoño, P. (1995a). «El ideal femenino en el siglo XIX en Colombia». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 3). Santafé de Bogotá: Norma.
- Londoño, P. (1995b). «Las mujeres de América Latina en el siglo XIX: logros y tendencias en la investigación histórica (1960-1991)». *Historia y Sociedad*, 2, 75-113.
- Londoño, S. (1995). «Imágenes de la mujer en el arte colombiano». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 3). Santafé de Bogotá: Norma.
- Luna, L. G. (1993). *Resguardos coloniales de Santa Marta y Cartagena y resistencia indígena*. Bogotá: Biblioteca Banco Popular.
- Martínez, A. (1995). «Mujeres y familia en el siglo XIX, 1819-1899». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 2). Santafé de Bogotá: Norma.
- Martínez Carreño, A. (1996). *Extravíos. El mundo de los criollos ilustrados*. Santafé de Bogotá: Colcultura.

- Martínez Carreño, A. (1997). «Presencia femenina en la historia de Colombia». *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 43, 11-26.
- Martínez, A. y Rodríguez, P. (eds. y comps.). (2002). *Placer, dinero y pecado: historia de la prostitución en Colombia*. Bogotá: Aguilar.
- Ortiz Mesa, L. J. (1995). «La sociedad colombiana en el siglo XIX». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 2, 169-203). Santafé de Bogotá: Norma.
- Patiño A., B. (1995). «Las mujeres y el crimen en la época colonial». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 2). Santafé de Bogotá: Norma.
- Pérotin-Dumon, A. (2000). *El género en historia* [libro electrónico]. Santiago de Chile. Véase <http://historiapolitica.com/digitales/digitales-anne-perotin-dumon/>
- Ramírez, M. H. (2000). *Las mujeres y la sociedad colonial de Santa Fe de Bogotá, 1750-1810*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Restrepo, R. (1995). «Las mujeres en las sociedades prehispánicas. La diosa madre y el secreto cósmico de la fertilidad terrestre». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 1). Santafé de Bogotá: Norma.
- Restrepo Yusti, M. (1995). «Vida privada en el siglo XIX». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 3). Santafé de Bogotá: Norma.
- Robledo, Á. (1994). *Autobiografía de una monja venerable* (Á. Robledo, ed.). Cali: Universidad del Valle.
- Robledo, Á. (1995). «Las mujeres en la literatura colonial». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 3). Santafé de Bogotá: Norma.
- Robledo, Á. (2001). «La autobiografía de Jerónima Nava y Saavedra: historia de un yo fragmentado». En *Cuadernos de Literatura*, 6(12), 81-89.
- Rodríguez, P. (1991). *Seducción, amancebamiento y abandono en la Colonia*. Santa Fe de Bogotá: Fundación Simón y Lola Guberek.
- Rodríguez, P. (1995). «El mundo colonial y las mujeres» e «Historia de un amor lésbico en la Colonia». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 3). Santafé de Bogotá: Norma.

- Rueda Encizo, J. E. (1997). «Juan Friede o la concepción de una nueva historia del territorio colombiano a través de los documentos originales». En *Memoria* (56-68). Santafé de Bogotá, D. C.: Archivo General de la Nación.
- Samper Trainer, S. (1995). «Soledad Acosta de Samper». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 1, 132-155). Santafé de Bogotá: Norma.
- Sánchez, G. y Aguilera, M. (eds.). (2001). *Memoria de un país en guerra. Los mil días, 1889-1902*. Bogotá: Unijus, Planeta, Iepri.
- Sánchez Moncada, M. (1998). «La prostitución en Bogotá, 1880-1920». *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 25.
- Scott, J. (1990). «El género, una categoría útil para el análisis histórico». En *Historia y Género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (23-56). Valencia: Alfons el Magnànim, Institutio Valenciana d'Estudis i Investigació.
- Segura Graíño, C. (1995). «Las mujeres castellanas en los siglos XV y XVI». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 1). Santafé de Bogotá: Norma.
- Serrano, E. (1995). «Las mujeres en el arte en Colombia». En M. Velásquez Toro (ed.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (t. 3). Santafé de Bogotá: Norma.
- Silva, R. (2003). «El Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura: un acontecimiento historiográfico». *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 30, 11-42.
- Toquica, C. (1998). «La economía espiritual del Convento de Santa Clara de Santafé de Bogotá, siglos XVII y XVIII». *Fronteras de la Historia*, 3(3), 37-73.
- Tovar, B. (1994). «La historiografía colonial». En *La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana* (vol. 1, 21-134). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Velásquez Toro, M. (ed.). (1995). *Las mujeres en la historia de Colombia* (vols. 1-3). Bogotá. Norma.



**Suzy Bermúdez Q.**

Grupo Interdisciplinario de Estudios de Género

Universidad Nacional de Colombia

## **Presentación**

Actualmente se puede afirmar que la historia abordada desde una perspectiva de género y de las mujeres ha dejado poco a poco de ser un ámbito desconocido, particularmente por aquellas personas bien sea que están interesadas en la disciplina y en las ciencias sociales, o bien que hacen parte de estas áreas de conocimiento. En el curso de estos tres últimos decenios, tanto el número como la calidad de los aportes se ha complejizado, permitiendo a quienes nos interesamos en este tipo de enfoques, comenzar a llenar vacíos en las diversas temáticas y periodos, así como preguntarnos por la construcción misma de la historia, y por los métodos en los que se apoya la disciplina.

Los estudios con perspectiva de género son relativamente nuevos y de consolidación reciente; las investigadoras y los investigadores mayores que se han ocupado del campo no siempre recibieron una formación especializada en esta forma de hacer historia; sin embargo, estas(os) historiadoras(es) contaban con los títulos académicos disciplinares que los acreditaban como tales. Es decir que en un primer momento parte de los trabajos respondían más a la necesidad sentida que a unos lineamientos metodológicos novedosos y precisos, que es

lo que se ha ido construyendo paulatinamente. Esto ha sido posible no solo por la apertura de programas de estudios formales en las universidades, los cuales irradian sus alcances y proyecciones fuera de la academia, sino porque se han ofrecido maestrías y doctorados con esta forma de hacer historia. Estos últimos han tenido presencia fuera de Latinoamérica; también, se han llevado a cabo congresos, seminarios y concursos académicos que estimulan la producción y el intercambio de los logros enunciados (Mafia, 2004).

El feminismo —que es la ideología en la que se apoyan muchas de las pesquisas, y que no es una corriente monolítica— puede situarse como teoría política de la alteridad, que se ha centrado entre otros en el análisis del patriarcado (Mafia, 2004). La historia con perspectiva de género, como cualquier otra corriente de construcción de conocimiento, está embebida en subjetividades: partiendo de lo señalado, el propósito es explícito en cuanto a estudiar las relaciones que se establecen entre los géneros, ilustrar la forma como se manifiestan relaciones de poder entre ellos, analizar las identidades que se manifiestan, indagar la simbología que los rodea, así como dar cuenta de las implicaciones de lo señalado a nivel social, cultural, político y económico. Lola Luna (2004), retomando a Carolina Scodetta, escribió que el concepto de género es central en la teoría feminista, pues se constituye tanto en una aproximación a la subordinación de las mujeres, como en una explicación de las razones asociadas a su existencia, a su persistencia y a las repercusiones que conlleva, así como a la prescripción de estrategias para su superación. La razón es que su propósito es transformar la posición de la mujer, y de lo femenino en la sociedad. Por su parte, Joan Scott (1990) interpretó hace unos años el género como una forma significativa de relaciones de poder.

A partir de los trabajos abordados desde los enfoques mencionados en estos treinta años o más, se ha demostrado en la disciplina, entre otros factores, que el lenguaje no es neutro; que es necesario indagar tanto sobre el ayer de las mujeres del común como sobre las relaciones entre los géneros, teniendo en cuenta las de sexo-género; que los conceptos de «mujer» y de «hombre», como todos, son históricos y en ese sentido es importante contextualizarlos para inter-

pretarlos, y por eso es mejor evitar el referirse, por ejemplo, a las mujeres en singular. También, se ha expuesto que es en esos procesos de contextualización que se entienden los significados de *masculino* y *femenino* como categorías simbólicas no singulares; que quienes participan de ideologías como el patriarcado, el racismo y la explotación social, entre otras relaciones de poder, han establecido entre dichas ideologías puntos de encuentro que favorecen la subordinación, no solo la de otros y otras, sino la propia en el contexto del capitalismo; que las mujeres y los hombres no son pasivos y que por consiguiente se han identificado notorias estrategias de resistencia y de cambio en lo que concierne a estas relaciones de poder. Asimismo, se ha planteado que la violencia y el patriarcado están relacionados. Y, lo que es importante para este capítulo, que los métodos no son neutros, pues son fruto de ámbitos históricos y culturales específicos (Bermúdez, 2005; Gadol, 1994; Mafía, 2004; Ramos, 1994; Van der Castele y Voleman, 1994; Viveros, 2004).

Así, el propósito de este escrito se orienta a retomar algunos avances en el campo de la metodología, pero igualmente invita a reflexionar sobre retos que se evidencian frente a lo ya recorrido, en particular en lo que atañe al cuerpo<sup>1</sup>, al medio ambiente<sup>2</sup> y en

- 
- 1 El cuerpo es otra construcción histórica y cultural. La especialista Sandra Pedraza Gómez escribió al respecto: «En la noción de cuerpo, se invita a superar la escisión con una noción de individuo que lo define desde una concepción antropológica integral, que desde una antropología compleja reconoce la dimensión corporal de la vida humana y la medida en que esta, a la vez que supone resolver necesidades básicas, no sustrae tal hecho de la gestión social y cultural. [...] *el término cuerpo corresponde al orden material del régimen ilustrado y moderno, aquel definido y explicado por la química, la física y una suerte de medicina exclusivamente atenta a fenómenos fisiológicos y rasgos anatómicos* [...], y de la que necesariamente se excluirían procesos de percepción sensorial y otros que ocupan actualmente a las neurociencias, porque ya caeríamos en el terreno de lo vivencial para lo cual se requerirían disciplinas no del cuerpo sino de la corporalidad» (Pedraza Gómez, s. f.: 12 [documento en línea]). Esta interpretación sirve de guía; sin embargo, en las publicaciones consultadas que tocan el tema no se identificó en todos los casos mayor elaboración sobre el mismo.
  - 2 «La historia ambiental es hija de la preocupación por el deterioro ambiental y los conflictos sociales alrededor de los recursos naturales que tuvieron

ciertos aspectos a las relaciones interpersonales en la construcción de la historia, porque se considera que los desafíos señalados pueden tener repercusiones sociales en el presente. Las preguntas sobre cómo se construye la historia no solo dan cuenta de la manera en que se interpreta el ayer, quiénes lo hacen, cuándo y dónde lo hacen, así como sobre el tipo de población sobre la cual se trabaja, sino que también tales interrogantes repercuten en el hoy; por ende, especialmente en la segunda, tercera y última parte del escrito se hacen menciones a lo señalado.

El objetivo expuesto se enfrentó a limitaciones, entre las cuales se mencionan las siguientes: teniendo en cuenta que toda producción histórica es fruto de propuestas metodológicas, y dadas las numerosas publicaciones en estos últimos quince años en la disciplina, tan solo se da cuenta de unos cuantos trabajos, además sin que sus autoras o autores provengan de una localización delimitada, pues se buscó privilegiar los temas. Sin embargo se precisa que las y los especialistas estudiadas(os) fueron de origen más que todo europeo, estadounidense y latinoamericano. Los años cubiertos en la pesquisa van de fines de los años setenta del siglo pasado hasta los primeros años de este milenio. Por la dispersión territorial señalada, en la información que se ofrece en las páginas que se presentan a continuación no se incluyen los contextos pertinentes para interpretar los caminos recorridos por las(os) especialistas en la forma como lo exige la historia, por no ser esta la finalidad del capítulo; es un paso a ser realizado en el futuro. Otro factor a resaltar es que la información que se comparte no se

---

lugar en las décadas de los setenta y ochenta del siglo xx. [...] Para ello era frecuente hablar de una *naturaleza* prístina y en equilibrio que resultaba ultrajada por el mundo moderno. Varios críticos han señalado que esa idea no solo es errónea, puesto que la naturaleza es cambiante y ha sido profundamente alterada por las sociedades a través de los siglos, sino que ha sido utilizada como medida objetiva —o “natural” — para condenar las actuaciones humanas. Es decir, hemos creado una concepción de la naturaleza para revestir de objetividad nuestras críticas a la forma como se ha transformado el medio natural. *Las críticas son válidas, pero son nuestros valores y no “la voz de la naturaleza” los que emiten tales juicios*» (Leal, 2005: 5 [las cursivas son mías]). En las siguientes páginas aparecen menciones a la naturaleza fuera del medio ambiente.

debe interpretar en forma lineal y continua, pues si bien se incluyen las fechas de publicación de las obras consultadas, estas sirven tan solo como referentes para ubicar los temas en el desarrollo del escrito. De acuerdo con lo planteado en los párrafos anteriores, aún cuando se abordan temas como el cuerpo, la naturaleza o el medio ambiente, el propósito no es profundizar en ellos, pues no hacen parte de mi especialidad; se buscó tan solo señalarlos como nortes a ser tenidos en cuenta al futuro, por la relevancia que tienen en el presente. Por último, se es consciente de los aportes realizados por parte de las y los seguidoras(es) de los estudios sobre masculinidades y de los *queer studies*, sin embargo en este artículo no se los menciona con la importancia que ellos ameritan, porque decidí centrarme en las mujeres desde una perspectiva que hace una veintena de años percibía como neutra, hoy identifico que he trabajado desde premisas heterosexuales.

Este documento como otros que he escrito puede ser abordado por la lectora o el lector como hipótesis interpretativas por ser el tema del método un campo bastante amplio en la disciplina y con posiciones no monolíticas, por ende se puede caer fácilmente en la simplificación. Considero además que la producción discursiva, como cualquier otra, es fruto de intersubjetividades, más que de subjetividades, por estar inmersa en ámbitos relacionales, sin que se omita la importancia de la singularidad en cada persona. En este camino intersubjetivo me han acompañado las autoras y los autores que cito, así como los valiosos comentarios recibidos por quienes evaluaron el texto inicial. Igualmente, a lo largo de este tiempo, han estado conmigo, en forma no tan visible (esto por ser la historia una labor de lectoescritura cuyos sentidos se centran en la mirada, como se explicará más adelante) pero sí de manera significativa, los entornos que he habitado físicamente para poder escribir el texto, y los virtuales<sup>3</sup>, que me han servido de contexto espacial y de consulta para la escritura.

---

3 Este concepto lo oponen con frecuencia al concepto de «real». Es el espacio habitado no por cuerpos biológicos, sino por cuerpos y contextos inmateriales producidos por los medios masivos. Es un término de frecuente utilización en el mundo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones, para designar dispositivos o funciones simuladas.

El presente artículo se divide en los siguientes apartados: el primero se titula «Ejemplos de cuestionamientos [a la Historia] desde la perspectiva de género y feminista»; en el segundo apartado se estudia un tema central: la periodización. En el tercero abordo las fuentes escritas y orales. Como cierre presento «Unas últimas ideas» sobre las temáticas trabajadas.

### **1. Ejemplos de cuestionamientos desde la perspectiva de género y feminista**

Al abordar la temática de la metodología en ciencias sociales, uno de los factores que se tienen en cuenta son las preguntas que formula el o la especialista de la disciplina para el caso de la temática seleccionada. Algunos ejemplos de esos cuestionamientos se presentan en las siguientes páginas. Al respecto, las mujeres letradas en particular han propiciado importantes aportes a la historia tradicional con el propósito de descentrar el conocimiento. Por ejemplo, Carmen Ramos Escandón (1994) recuerda que las preguntas inciden en la forma de sistematizar y analizar la información, pues la tarea histórica no es solo una recopilación de hechos históricos sueltos.

Según Michelle Perrot (1994), Ramos Escandón (1994) y Manuela Thurner (1997) en los años setenta, las analistas feministas del pasado dieron un primer paso que fue hacer visible a las mujeres en las versiones que existían del pasado sobre lo que se presentaba en forma neutra en cuanto a los géneros, como la *humanidad*; este paso fue conocido posteriormente como historia de rescate o de restauración. Para esto se expusieron nuevas preguntas que tocaban aspectos de identidad e identificación, relaciones de poder, así como temas relativos a las implicaciones frente a la disciplina. Estos cuestionamientos tocaban interrogantes que no solo tenían que ver con *la otra* o con *el otro* en la interpretación del pasado, sino sobre su ayer, sobre sí mismas; así las mujeres se pensaban como género. En ese entonces se escribía acerca de «La Mujer», en singular. En el curso de los primeros decenios los trabajos se relacionaban más con el deber ser de las mujeres; en otros casos con la vida de mujeres sobresalientes; igualmente con las que habían

participado en movimientos feministas y en organizaciones de mujeres. Además, relacionados con estas incógnitas se plantearon las primeras disquisiciones sobre las fuentes, como se verá con mayor detalle más adelante, en el apartado correspondiente.

A medida que se avanzaba en las investigaciones, quedaba claro que «La Mujer», en singular, tenía una identidad irreal porque Ella existía como sujeto múltiple (Luna, 2004); además se perfilaba que sus prácticas sexuales y las de los hombres habían sido la construcción de varios discursos con aspiraciones universalistas y con carácter esencialista. En este sentido las publicaciones con perspectiva de género aportaron a las pesquisas que cuestionaban la identidad en singular, natural y estable, pues según la estadounidense Joan Scott (2002) esta se construía por repeticiones y discontinuidades. No se puede olvidar que esa pluralidad de identidades fue asimismo expuesta desde la óptica de investigaciones neutras en cuanto a las relaciones de género, como las que se interesan en agrupaciones étnicas o culturales<sup>4</sup>, así como en el campo de la movilidad espacial; es decir, en este último caso, por especialistas vinculados(as) a temas de transnacionalismo y migración. Esta orientación plural también fue abordada por parte de quienes trabajaban mestizaje, hibridación cultural, y por quienes se identificaban como parte de los estudios subalternos.

Sobre lo íntimo, los trabajos para Estados Unidos de Carroll Smith Rosenberg (1975) mostraron que a partir de estudios sobre archivos de correspondencia, si bien las mujeres participaban en ámbitos diferentes a los hombres, cuando ellas podían socializar con sus congéneres ganaban agenciamiento frente a sus propias vidas, bien fuera en el hogar, en el trabajo o en las iglesias. Sobre dichos aportes hubo también críticas en esos años que señalaron que lo descrito no podía ser generalizado, pues correspondía más a vivencias de las *blancas* de sectores medios y altos, además con conocimientos de lectoescritura; en el mismo sentido expusieron que los ámbitos

---

4 Se sabe que hay fuertes críticas a este concepto; sin embargo, en Colombia en la Constitución de 1991 se habla de etnia y cultura como derecho de diferencia.

que en su momento fueron llamados «esferas separadas» eran parte de interpretaciones no solo patriarcales, sino etnocéntricas.

Hacia fines de los años setenta algunas de las estudiosas del tema expusieron la necesidad de analizar la historia de las mujeres desde una óptica relacional, dado que de otra manera veían muy difícil entender no solo las razones de su subordinación, sino la pertinencia de estudiar más a fondo el patriarcado. Fue así como empezó a usarse en los ochenta el concepto de género (al que ya se hizo referencia), el cual en sus comienzos fue usado como sustituto de mujeres o de relaciones entre los «sexos», sin tener en cuenta la explotación y la opresión entre estos. Finalmente Joan Scott fue quien aportó la conceptualización que en el presente más se ha utilizado en la disciplina histórica, teniendo en cuenta estudios de las lesbianas y homosexuales quienes desde los sesenta habían empezado a cuestionar el heterosexismo (y con mayor fuerza en los ochenta), abriéndose de esta forma el campo para la aproximación sexo-género (Luna, 2004; Thurner, 1997; Viveros, 2004).

Sobre las identificaciones para el caso latinoamericano, uno de los principales cuestionamientos desde la década de los ochenta se orientó al análisis de los vínculos de las mujeres con la Virgen Madre en los países en que la religión católica había jugado un papel preponderante en la Colonia y en el siglo XIX; relacionado con lo anterior se captó el peso de la colonización por parte de católicos y católicas en subcontinentes como América Latina (Bermúdez, 1993; Lavrín, 1985; Ramírez, 2000). Parte de estos cuestionamientos fueron retomados posteriormente por los y las especialistas en estudios poscoloniales.

En cuanto a las discusiones sobre las preferencias sexuales, el racismo y el origen étnico, han jugado un importante papel los denominados estudios *queer*<sup>5</sup>, por su dura crítica a la óptica asimétrica, dual y androcéntrica de las aproximaciones heterosexuales «blancas», al interpretar los géneros, corriente que ha trabajado el tema de identidades. Desde esta perspectiva se preguntaron

---

5 El término *queer* significó raro o extraño en sus inicios; fue resignificado particularmente por las lesbianas como parte de sus acciones contestatarias.

algunos autores y algunas autoras por la sexualización de los cuerpos, los deseos, los actos, las relaciones sociales e institucionales (Barry, 1987; Seidman, 1996). Es así como ya no se planteaba el género sino el transgénero, queriendo significar, según Mauro Cabral, a un conjunto de prácticas y de categorías identitarias relativas al cuerpo, así como a la expresión de sí y de la sexualidad. Esta nueva categoría también fue señalada como un espacio de definición heterogéneo en el que conviven travestis, lesbianas, transexuales, *drag queens*, *drag kings* y homosexuales; además, un espacio donde las relaciones no se reducían a la heterosexualidad y homo-normatividad, pues l@s limitaban a una lógica falogocéntrica. Los seguidores y las seguidoras de estos estudios denunciaron que desde la perspectiva imperante solo se veían a *mujeres y hombres*, y que era desde esta aproximación limitada y limitante que se había construido la perspectiva de género.

Un ejemplo histórico de esta aproximación lo presentó Víctor Rocha en el artículo sobre Catalina de Arauso o la Monja Alférez al escribir:

En tanto la figura de esta mujer viril, además de ser una monja, alegoría identitaria de una mujer consagrada a Dios, también experimenta la experiencia del travestismo, entendida como ocultamiento y negación de los signos la feminidad con el propósito de transformarse en un soldado de espada y cruz, valiéndose para ello de la indumentaria masculina y la imitación de lo que debía ser un hombre. (2003)

Así el investigador definió identidad de género como:

[...] un proyecto incesante de construcción e interpretación por medio del cual los sujetos se construyen a sí mismos, consideramos al cuerpo, en tanto realidad material definido dentro de un contexto social específico, como el nexo privilegiado entre el yo y la sociedad, lo real y lo imaginario, es decir, el cuerpo como el soporte entre la posibilidad de elección ante las normas aceptadas y los modelos de género impuestos culturalmente. De hecho, en el travestismo se juega con la diferencia entre la anatomía y el género que se exhibe, poniendo incesantemente en tensión el sexo anatómico, la identidad de género y la «performance de género». (2003)

Kathleen Biddick (1993), al igual que Rocha (2003), invitó a partir de la historia del cuerpo a repensar las identidades. Escribió que las aproximaciones estructuralistas sobre el género se localizan en particular en contextos de parentesco y de lo privado. Señaló que una vez se le otorga al organismo vida histórica, la maternidad deja de ser un referente natural de las mujeres. Esto la lleva a afirmar que no existe identidad de género por detrás de sus manifestaciones de género, porque la identidad está constituida por variadas expresiones preformativas de las expresiones que, a su vez, son resultados. Según la autora, una interpretación feminista cuestiona análisis del cuerpo a partir de los límites «interno y externo», que es como se lo ha presentado desde el siglo XVII, puesto que tiene que ver con las discusiones sobre identidad. La «identidad», escribe en forma similar Rocha (2003), se apoya en la anatomía, las identidades e identificaciones de género, y en el performance del género.

Luz Gabriela Arango Gaviria (s. f. [versión electrónica]) abordando el tema del género y el trabajo en América Latina escribió sobre la pertinencia de tener en cuenta los estudios sobre hombres y masculinidades al analizar las identidades:

A diferencia de otros tipos de identidades sociales (étnica, de clase, profesional, etc.) que se fundan en posiciones que pueden variar en la vida del sujeto, la experiencia de nacer dentro de una categoría sexual es un *hecho fundante* de la subjetividad humana que se inscribe en el cuerpo [...]. En ese sentido la identidad de género es una de las capas más profundas de la identidad personal. (s. f.: 27 [documento en línea])

Al final de la publicación señala:

El análisis de los procesos identitarios en los estudios de género y trabajo en América Latina, a pesar del desarrollo reciente de los estudios sobre masculinidad, ha estado centrado en la problemática de la identidad femenina, en la cual las tensiones e interrelaciones entre familia y trabajo han ocupado un lugar preponderante. (s. f.: 56 [versión electrónica])

Otro tema alrededor del cual han girado numerosas publicaciones ha sido el relativo a los interrogantes acerca de lo que se entiende por político. De acuerdo con Linda L. Nicholson (1994), al surgir el feminismo radical que enfatizaba que *lo personal era también político*, no solo lo público que era como se lo entendía, la familia, la vida personal y lo íntimo se volvieron objeto de atención explícito para sectores de investigadoras(es) de las ciencias sociales. Esto implicó la recontextualización de las instituciones que hasta el momento se habían visto aparte de lo público, como las familias, las iglesias o, por ejemplo, la educación, para hacerlas parte de las discusiones sobre lo político. Sobre este avance inicial, particularmente el black feminism y el feminismo poscolonial han cuestionado en forma crítica el racismo existente entre las mismas mujeres, incluidas las feministas occidentales, como otro importante flagelo que no se debe obviar en la discusión política, pues si bien el patriarcado limita el desarrollo de las mujeres, con la otra subordinación las mujeres del llamado Tercer Mundo han sido igualmente coartadas en su ser. En ese sentido se han preguntado cuán político es lo personal inicialmente propuesto por el feminismo «blanco» (Anzaldúa, 1981, 1987; Spivak, 1988; Mohanty, 1991). Lo anterior no niega la existencia de resistencias al respecto, siendo una prueba de ello las mismas publicaciones.

En lo que concierne a uno de los ejes vertebrales de la historia, como es la periodización, aparecieron importantes cuestionamientos sobre el tema a inicios de los noventa. Es decir, en palabras de Ramos (1995: 63): «¿Será posible la revalorización de un determinado periodo histórico en razón de la perspectiva de los actores implicados?» y, en específico, «¿desde la perspectiva de las mujeres?». La respuesta de la historiadora mencionada y de Joan Kelly (1994) fue afirmativa, teniendo en cuenta que los periodos tal como habían sido propuestos no reflejaban los cambios significativos para los géneros y menos si se los pensaba a partir de orígenes étnicos, raciales, etc. Sobre este punto se profundizará en el siguiente apartado.

En lo que atañe a la diferenciación privado-público, Lola Luna (2004) señaló, basándose Foucault, que la conformación de la esfera privada asociada a lo femenino y sustentada en razones

naturalizantes no fue diferente de lo sucedido con los locos en los manicomios, los niños y jóvenes en las escuelas, y los criminales en las cárceles. Así, las mujeres quedaron confinadas a sus hogares. Es más, a partir de este tipo de asociaciones, se empezó a evidenciar que a los excluidos (siendo las mujeres la mayoría) se los identificó en parte por poseer a nivel macro comportamientos afines a los femeninos, a los no *blancos*.

En cuanto a la relación entre la invisibilidad de las mujeres en la disciplina histórica con el tipo de fuente consultada, autoras como Selma Leydesdorff (1994) en los años noventa propusieron una historiografía de lo que *no era visible*, de lo que se había *olvidado*, pues este era el caso de ellas al ser opacadas por los estudios androcéntricos. ¿Qué hay que hacer?, se preguntaba la autora. Recomendó apoyarse en los pasos ya dados por historiadores e historiadoras frente a estos «olvidos» u omisiones, como por ejemplo acudir a la historia oral, no solo como sostén para el tiempo presente, sino para periodos previos<sup>6</sup>. Al respecto planteó extrapolar con entrevistas los datos recavados en forma escrita, o bien actuar a la inversa. Por este camino según Leydesdorff se podía identificar, como lo había hecho ella en el caso de las judías en Europa, la forma como fueron construidas otras dicotomías diferentes de público-privado, o como ocurre entre trabajo-oficio doméstico, intelecto-emoción, ciencia-superstición, fortaleza-debilidad o cultura-naturaleza.

Frente a lo expuesto en el párrafo anterior, deseo traer a colación un factor propuesto en el pasado por especialistas en Colombia como Mauricio Nieto Olarte (1993), historiador de la ciencia, quien ha enfatizado que el problema frente a las «minorías» no ha sido tanto su invisibilidad en la historiografía (es decir, el problema antes abordado), sino las interpretaciones que los hegemónicos y las hegemónicas han dado y siguen divulgando acerca de estos sectores mayoritarios de población. Sin embargo es de resaltar sobre este valioso comentario —que permite entender la pervivencia de los prejuicios— que tanto el silencio excluyente como el respetuoso han acompañado a estos grupos igualmente.

---

6 Este tema será retomado en el tercer apartado.

Sobre esta advertencia, Kathleen Biddick (1993) expuso señalamientos afines al tratar el tema de las transferencias culturales. Según ella estas ocurrían cuando las consideraciones en discusión de un objeto de estudio se repetían constantemente con algunas variaciones en el relato personal sobre el tema de la investigadora o el investigador; la transferencia era tanto una negación de los cambios en el ayer, como buscar identificación con la cultura propia. Biddick también escribió que si a la cultura se le había asociado con el cuerpo de europeos, y abordado con fronteras que permitían plantear la existencia de «adentro y afuera», recordaba que había sido después del siglo XII cuando al cuerpo se le vinculó con estos límites rígidos<sup>7</sup>. Estas demarcaciones construidas posibilitaron controlar y reproducir la dependencia según posorientalistas, y perpetuar las transferencias. En el caso de la historia, anotó que esto se manifestaba en forma similar con la presentación del pasado en singular, además sin historizar la noción de cuerpo; las mujeres, los hombres y los transgéneros habían existido en *cuerpos históricos*.

Otro factor a tener en cuenta, como punto focal de ciertos interrogantes en torno a los cuales giraron investigaciones, es el concerniente a las luchas libradas por nuestras antecesoras en variados momentos del ayer, incluidas las preguntas por las razones que las movilizaban, quiénes participaban en las luchas, y la forma de hacerlo. Trabajos macro como el de Evans Richard (1977) referentes a Europa, Estados Unidos y australasia; nacionales como el de Geneviève Fraisse (1991) para el caso de la Revolución francesa, o bien el trabajo sobre la Violencia a mediados del siglo pasado en Colombia escrito por Donny Meertens (2000) o la publicación de María Ema Wills (2006), en el mismo país, relativo a la participación política de las mujeres entre 1970 y el 2000; subcontinentales para el latinoamericano como el escrito por Lola Luna (2003) sobre los movimientos en los que ellas participan, dan muestra del interés expuesto. En algunas de estas publicaciones cuestionaron conceptos como los de representación y participación política, resistencia, revolución, violencias y movimientos sociales<sup>8</sup>.

7 Límites que algunos llaman cuerpo autocontenido.

8 Véanse también, por ejemplo, Hunt y Pessar (2002), y Bermúdez et ál. (2006).

Joan Wallach Scott (1995) consideraba hace unos años, a diferencia de quienes creían que se habían realizado notorios aportes metodológicos en la historia del género, que esto no había ocurrido, pues si bien había preguntas nuevas, los marcos de estudio se seguían dando bajo los derroteros de la historia androcéntrica. Los problemas teóricos y metodológicos fundamentales, según la autora, no habían recibido la atención pertinente, los cuales giraban en torno a la pregunta ya abordada: ¿por qué y cómo las mujeres se volvían invisibles para la historia, cuando, de hecho, fueron actoras sociales y políticas en el pasado? Además, al reflexionar, por ejemplo, bien sobre las relaciones sexo-género o bien sobre las étnicas, el problema se agudizaba. De este cuestionamiento, señalaba, se podían desprender incógnitas menores que requerían de la elaboración de nuevas metodologías y perspectivas analíticas para quienes trabajaban en el campo de la historia. Scott escribía que la división privado-público, como construcción histórica decimonónica, había tenido implicaciones importantes en la interpretación de los géneros, por la asociación mujeres-vida privada e íntima, disociándolas de lo público. Además, lo que había sido llamado en términos patriarcales y etnocéntricos «lo social», «lo político», «lo económico», «la ciencia» y «la educación», y que en muchos ámbitos se seguía entendiendo con esta orientación, tenía serias limitaciones. El camino propuesto y escudriñado por la estadounidense fue el análisis textual, que también ha sido llamado giro lingüístico. A esta técnica se la asoció con la historia denominada discursiva.

Otro factor expuesto en cuanto a metodología en general en los estudios de género fue el de la autoría de Linda Gordon (1995), quien planteó que en la historia escrita se podían encontrar métodos feministas o de mujeres para: a) definir lo que sirve como testimonio; b) recolectar pruebas; c) generalizar a partir de lo específico, y d) extraer conclusiones. Aducía la autora que solo en la primera categoría encontraba un aporte singular por parte de las y los especialistas en el campo objeto de reflexión en esta publicación. Esto se debía, según ella, a que muchos de los aspectos resaltados por las investigadoras, y por los hombres cercanos al feminismo,

o que hacían parte de esta ideología, podían ser señalados igualmente para otras «minorías». Consideraba Gordon la pertinencia, al trabajar en la disciplina, de tener en cuenta el hecho de escuchar detenidamente a los y las sujetos de investigación, aceptando que su perspectiva fuera tan importante como la del investigador o la investigadora; un buen método histórico, señalaba, podía incluir una crítica al concepto de falsa conciencia. Esta última recomendación tampoco era novedosa en los estudios feministas, pues lo anterior había sido señalado no solo por las feministas, sino por sociólogos, antropólogos y psicólogos en sus recomendaciones metodológicas.

En el libro *Women and the Colonial Gaze*, editado por Tamara Hunt y Micheline Pessar (2002), se centra la atención no solo en relaciones de poder entre hombres y mujeres y en ámbitos coloniales, sino en el sentido del cuerpo, a partir del cual se construye la modernidad como es la mirada o el *gaze*. Si se tienen en cuenta los comentarios expuestos en las páginas anteriores (Biddick, 1993; Gordon, 1988, 1995; Mohanty, 1991; Rocha, 2003; Scott, 1995) sobre los métodos abordados a comienzos del decenio pasado, se puede plantear que el cuerpo sale a relucir cada vez más como otro marco de análisis, así como un referente de los sentidos a partir de los cuales se construyeron e interpretaron ciertas fuentes en el ayer (esto último se trabaja en la última parte del capítulo). En lo que concierne a la publicación mencionada acerca del *gaze*, entre otro de los métodos consultados por parte de quienes escribieron, se señalan los que ofrece la geografía para dar mayor visibilidad al territorio, y con este tener más elementos de análisis; es más, al abordarlo, el cuerpo gana importancia. Mencionan entre otros autores a Edward Soja (1989), en su escrito *Postmodern Geographics. The Reassertion of Space in Critical Social Theory*, quien trabajó el tema de la poca visibilidad del ámbito geográfico por parte de la disciplina histórica. Quienes escribieron en el libro trataron temáticas como la subordinación de las mujeres bajo políticas colonialistas, las resistencias en contra del colonialismo y de los nacionalismos, cuestionamientos a interpretaciones de corte académico occidental, así como a escritos de viajeros. Además se enfocaron en dilucidar las representaciones construidas a partir de lo visual,

según lo expuesto, frente a dichas temáticas. Se evidenció en los escritos, fuera de otros aspectos, que las colonizadas sufrieron una doble opresión: por la colonización y por ser mujeres; así mismo, si bien sus imágenes visuales sirvieron para subordinarlas, también fueron el apoyo para movimientos anticoloniales.

Concerniente al *gaze*, en la investigación que acabo de finalizar sobre «Mujeres emigrantes, turistas y estudiantes en el exterior a fines de los sesenta; “Sueño americano” en Bogotá, Cali y Barranquilla (Colombia). Perspectiva global y transnacional» (en prensa), no solo se ratifica la importancia de lo visual en la modernidad, sino que, siguiendo planteamientos del antropólogo Arjun Appadurai (1996), se constata en las publicaciones periódicas analizadas que en la posguerra, con la expansión de los medios masivos de comunicación visuales, y con el avance de la educación letrada, ocurre un mayor distanciamiento entre el observador o el lector (en su mayoría hombres, inicialmente) y quien es observado o interpretado a través de publicaciones neutras en cuanto a género en los periódicos (en su mayoría mujeres). Esto se evidencia en avisos publicitarios, páginas sociales, y en las noticias del medio señalado; además son hombres en su mayoría los que escriben en la prensa; también los que diseñaron la información publicitaria en los años sesenta del siglo pasado. Esta distancia se vio agudizada por prácticas de movilidad humana como el turismo. Así, lo señalado, facilitado por el proceso de globalización y de transnacionalismo creciente, incidió en la resignificación del androcentrismo, el imperialismo y el neocolonialismo.

Otro de los temas debatidos por las feministas desde los setenta fue la mayor asociación de las mujeres con la naturaleza que con la cultura, puesto que ellas por parir ejemplificaban parte de la metáfora de la reproducción (Zimbalist Rosaldo, 1974). Sin embargo, las especialistas en el tema mostraron cómo, al criar o al enseñar pautas de socialización, las mujeres daban igualmente cuenta de la cultura. La dicotomía naturaleza-cultura<sup>9</sup>, para

---

9 Recordemos que lo que se ha denominado «cultura» no siempre ha incluido el cuerpo y la naturaleza.

autoras como Nicholson (1994), estaba relacionada con la separación construida desde perspectivas androcéntricas a partir del siglo XVIII y XIX entre privado-público, especialmente desde la época victoriana.

En cuanto a la relación mujer y medio ambiente, Carolyn Merchant en su conocida publicación *Ecological Revolutions* (1989) ilustró variaciones de pautas relacionales con el entorno que se establecieron en New England (Estados Unidos) entre los siglos XVII y XIX, a medida que los colonos europeos se apropiaban de la tierra. La «naturaleza» fue asumida como un ente que debía ser transformado constantemente por la cultura industrial, con notorios costos ambientales. Las imágenes de las mujeres y de lo femenino cambiaron, y fueron interpretadas desde un orden abstracto (como maestras, madres y como quienes atraían los desastres en el cosmos), dando así mismo lugar a la imagen materna romanizada. Ambas, la naturaleza y las mujeres, según su publicación, se convirtieron en el «locus» de siniestros y de las expresiones emotivas. Las nuevas formas de la conciencia moral y mecanicista legitimaron el modo de producción capitalista, así como la división ficticia entre reproducción, producción y medio ambiente.

Otro de los interrogantes analizados recientemente concierne a las emociones, invisibilizadas a partir de la construcción dicotómica cuerpo-mente en el siglo XVIII. De acuerdo con la fuente consultada fue a partir de la ilustración que se creó el imaginario de ser *ellos* menos emotivos que las mujeres. El cuerpo se segmentó y en el proceso las emociones fueron dejadas en un segundo lugar. Esta escisión se relacionó con la división ya señalada entre naturaleza y cultura, y con el distanciamiento paulatino entre quien observaba y el (la) observado(a). Además, fue la base para la explicación psicológica de los sexos desde el siglo XIV en Holanda, que es el país en que se centró el escrito de Sturkenboom (2000). De esta forma según ella se construyó la interpretación relativa al «carácter» de los sexos entre los letrados. En el siglo XVIII se presentaba a las mujeres más emotivas que a los hombres tanto para las pasiones calificadas de positivas en ese entonces, como para las negativas. La ciudadanía, de acuerdo con la especialista, como categoría política de hombres

y de mujeres, no se la puede interpretar sin tener en cuenta lo antes expuesto; considera necesario reinterpretar los trabajos que no incluyen esta manifestación de los cuerpos vivos. Otro aspecto de interés que describe la autora es que las emociones en el curso de la historia no siempre se las ha visto como problema, como algo que es necesario invisibilizar; por el contrario, aduce que aquellas han sido fuente de racionalidad (2000).

Kathrina Roen (2007 [documento en línea]) escribió que las emociones y lo subjetivo difícilmente se pueden separar, y como se señaló al inicio de esta publicación, las subjetividades para unas(os) o las intersubjetividades para otras(os) han sido uno de los temas significativos en el feminismo. Roen afirmó que estas manifestaciones humanas no estaban desvinculadas de las jerarquizaciones sociales tales como género, etnia, clase, raza y nación. El poder difícilmente se puede entender sin este ingrediente. Las dicotomías occidentales —público-privado, racional-irracional, individuo-social—, al tener en cuenta lo emocional cambian la interpretación. Fuera de lo antes expuesto, la identidad, la alteridad y el agenciamiento son temáticas atravesadas por emociones. Es a partir de la teoría del «embodiment» o corporeidad que las emociones han ganado importancia. Sin embargo la teoría de la corporeidad ha sido criticada por algunas(os), pues ciertos autores han interpretado el «cuerpo» en forma etnocéntrica (Roen, 2001).

Teniendo en cuenta lo hasta aquí expuesto, deseo señalar, antes de pasar al segundo apartado, que en Colombia algunas académicas y algunos académicos han adoptado el concepto de «senti-pensar», y no solo el de pensar, como respuesta a la racionalidad idealizada antes descrita Bermúdez, 2005; De la Torre y Moraes, 2003; Ríos, 1999; Arocha, 1993). Quien acuñó el concepto fue Eduardo Galeano al exponer que para interpretar a América Latina no era suficiente la razón, sino que había que incluir emociones, sentimientos y memoria.

## **2. ¿Periodización, en singular, o periodizaciones?**

Si periodo según un diccionario común se asocia, entre otros conceptos, con *enfermedad*, *climaterio*, mes, *menstruación*, etapa,

fase, ciclo, curso, *estado*, momento, instante, lapso, espacio, tiempo, extensión, plazo, duración, pausa, época, temporada, *edad*, transcurso, etc., y su antónimo es continuidad, se entiende la aproximación que presenta Carmen Ramos Escandón (1994), que se expone en los siguientes párrafos. Antes de introducir la reflexión mencionada se puede señalar que en la definición citada se hace alusión a dos lineamientos que en parte contrastan: uno que hace referencia al cuerpo de la mujer<sup>10</sup>; el otro no lo hace, y es más abstracto. Este tema se retomará más adelante. También se percibe que las primeras asociaciones no enfatizan la continuidad. La historiadora mencionada señala que en la disciplina histórica quienes llevaban a cabo la tarea de historiar construían los periodos con la elección de determinados acontecimientos, los más sobresalientes, para señalar un cambio fundamental en la organización económica, política, etc., de las sociedades.

La mexicana escribió así mismo que las periodizaciones que han tratado de destacar aspectos de las discontinuidades (de diferente orden) significativas para las mujeres, o de hacer énfasis en las relaciones entre los géneros, han mostrado que los periodos pueden o no ceñirse a las propuestas neutras en cuanto a los géneros, o como se las ha llamado en este artículo, globalizadas. Según lo expuesto, preguntas como ¿por qué los problemas que afectan a las mujeres pueden ser diferentes de los que inciden en los hombres? son pertinentes, al desear aproximar desde otra temporalidad la historia, teniendo en cuenta a los hombres, a las mujeres y a los transgéneros (Shorter, 1984).

De acuerdo con Ramos Escandón, quien resalta que aún cuando la reproducción no está desligada de la producción, y que esta última ha sido el eje sobre el cual se han construido las periodizaciones, el punto de partida puede ser otro. Menciona así mismo que los cambios sociales son tan importantes como las permanencias, y que tanto los primeros como las segundas se presentan en ocasiones en formas menos perceptibles. En estos últimos contextos, según la historiadora, se entienden mejor las relaciones entre los hombres y

---

<sup>10</sup> No se toca el tema de la *enfermedad* porque no se desarrolla en el escrito, pero da mucho que pensar si se relaciona con cuerpos de mujeres.

las mujeres, teniendo en cuenta lo público y lo íntimo, no como categorías dicotómicas, sino como dos facetas de la misma realidad. A lo expuesto es pertinente añadir que no todas las culturas tienen ni han tenido los mismos referentes espaciotemporales heredados de la tradición judeocristiana, hecho que ha sido trabajado particularmente por los antropólogos y las antropólogas inicialmente, y puesto en el tapete por los posorientalistas y los seguidores de estudios poscoloniales, entre otros.

Otro factor a tener en cuenta de la publicación citada es que, a lo largo del tiempo, sectores minoritarios de las mujeres se han vinculado más indirecta que directamente a la guerra, la riqueza, las leyes, los gobiernos, así como al arte y las ciencias oficiales; sin embargo, ha sido en función de estos derroteros que la idea de civilización se construyó, así como la de la historia diplomática, económica, constitucional, política y cultural tradicional. Desde esta perspectiva tan solo de vez en cuando se incluía a las sobresalientes en estos ámbitos. El pasado de las mujeres del común, más que girar en torno a estos ejes, es el cotidiano de sus vidas y de sus cuerpos, el que se constituye en un eje espaciotemporal a ser tenido en cuenta. Lo señalado no se encuentra lejano de lo ya mencionado concerniente a climaterio, menstruación, estado, edad, etc., fuera de otros factores simbólicos como la liberación o la represión de ellas, al igual que el significado de las relaciones de poder para esta población. En efecto, según Ramos Escandón, por ejemplo, en los periodos de los cambios llamados *progresistas*, así como durante la revolución ateniense clásica, el Renacimiento o la Revolución francesa, ellas no se vieron tan beneficiadas por las variaciones, pues para ciertos sectores en muchos casos se agudizó su exclusión.

Carmen Ramos Escandón (1995) escribió con razón que por ejemplo la modificación de los ciclos de reproducción tenía más trascendencia como momento de cambio para la vida de las mujeres que para los hombres; tan solo en lo que concierne a la salud sexual y reproductiva, las variaciones en la atención del parto (en cuanto a una mayor o menor mortalidad), así como la aparición de los anti-conceptivos en los sesenta del siglo pasado, constituyen momentos de transición significativos para ellas, con otras implicaciones en

el caso de ellos. Se podría añadir, así mismo, que lo ecológico no se puede desdeñar en cuanto a los efectos que tiene sobre el cuerpo de ellas, así como la simbología que circunda la relación entre ambos, cuerpo-medio ambiente en el cotidiano, de acuerdo con la investigadora antes citada Merchant (1989). Por consiguiente, es importante buscar que la periodización dé cuenta de los actores y de las actoras que enmarca, de esta forma por ejemplo las mujeres pueden constituir una categoría en sí mismas (Gadol, 1995). Lo que hay que evitar es no construir periodizaciones desde las hegemónicas y presentarlas como neutras, pues esto crea falsos imaginarios.

Sylvie de Van der Castele y Danielle Voleman (1994), a partir de la reconstrucción oral de dos deportadas del campo de Birkeneau, escribieron que una de las judías utilizó como estrategia de sobrevivencia la afirmación de su feminidad; la segunda, también deportada, mostraba de sí una imagen más «masculina» para la época, por su profesión de *doctor*. La memoria de ambas mujeres según las investigadoras era diferente: en el caso de la primera, la cronología era precisa en cuanto a acontecimientos cotidianos, los lugares y nombres; la segunda estaba más determinada por los acontecimientos «mundiales», es decir, globalizados, al igual que la reprobación moral y política del fenómeno nazi. En forma similar encontraban que en la resistencia francesa «Franc Tireur» las casadas y sin salarios tenían una memoria mediada por la vida privada y anclada en la cronología personal; por el contrario, las que cumplían una función social masculina para esos años, tenían una memoria más reconstruida que giraba en torno a un tiempo colectivo. Así aducían que no era cierto lo escrito por algunos(as) de que los acontecimientos fueran masculinos y lo cotidiano femenino, pues esta visión dual había incidido en la forma como se periodizaban y se valoraban los cambios (1994).

Los referentes de la periodización tradicional han sido androcéntricos (según lo ya expuesto), al igual que antropocéntricos. En este sentido se han omitido los ciclos biológicos de los cuerpos (salvo en los estudios sobre salud o los que incluyen los ciclos de vida), y desde la óptica de sectores de ambientalistas (al hacer alusión a grupos indígenas, por ejemplo), lo concerniente a la naturaleza ha sido de igual forma invisibilizado. Así mismo, es

pertinente recordar que no todas las agrupaciones tienen la misma noción de cuerpo y de medio ambiente (Aristizábal, 1995). Fuera de lo señalado, en muchos aspectos la periodización que sigue siendo el eje de muchos currículos gira en torno a hechos violentos (como lo describen sectores de pacifistas), lo que incide en el hecho de seguir asociando el cambio con estas pautas relacionales.

Relacionado con lo hasta aquí expuesto, está la exposición del tercer apartado sobre algunos de los aportes que desde la historiografía feminista se han hecho en cuanto a la heurística, ejemplificando lo anterior con las fuentes escritas y las orales.

### **3. Fuentes escritas y orales: ¿qué ocurre con el cuerpo, las relaciones interpersonales y el medio-ambiente?**

#### **3.1. Lectoescritura y oralidad. ¿Lo visual y lo auditivo?**

En cuanto a la crítica sobre las fuentes escritas y no, ha habido avances significativos por parte de las y los especialistas en la materia; también son aspectos de la metodología que siguen vigentes como retos.

Michelle Perrot escribió hace más de una década que entre los aportes de las feministas en cuanto a la consulta de las fuentes escritas está el hecho de abordar dichas fuentes desde ángulos diferentes a partir de nuevos interrogantes (un tema trabajado en los ejemplos presentados en la primera parte de este capítulo). La investigadora también expuso que dado que los registros tradicionales no siempre hacían mención a las mujeres, y que los mismos no hablaban por sí solos, es decir, no eran «hechos crudos» pues siempre estaban «procesados», se le dio importancia a los análisis textuales (Perrot, 1994: 73). Recomendó continuar prestando atención a los testimonios que analizaban la vida privada, los cuales en las décadas anteriores a los años setenta corrieron el riesgo de ser desdeñados por su supuesta insignificancia. Señaló igualmente la necesidad de revalorar las fuentes literarias, subvaloradas por la historia social tradicional, pues se las veía como demasiado dispersas e indignas de crédito. Expuso también la pertinencia de incorporar los testi-

monios orales a la historia, por tratarse de una disciplina más seguidora de la escritura<sup>11</sup>. Esta misma autora, refiriéndose a Francia, escribió que el silencio que había existido en las fuentes escritas sobre los aportes de las mujeres en el pasado, no era regular en todos los periodos: en algunos de ellos el interés por la vida denominada privada era mayor, y en este sentido las fuentes habían sido trabajadas de manera crítica en cuanto a los géneros (Perrot, 1994). Algo semejante se identifica en la historia de Colombia.

Joan Wallach Scott (1993, 1995), autora varias veces citada en el capítulo, señaló por su parte en un sentido parecido que desde mediados del siglo pasado se identificaba en las academias el interés por fuentes escritas informativas sobre el ayer de las mujeres, hecho que fue estimulado durante los años setenta por el desarrollo notorio de la historia social (demografía histórica, la escuela francesa de los Annales, y por los estudios de marxistas humanistas ingleses como E. P. Thompson, Erick Hobsbaum y Raymond Williams)<sup>12</sup>. Así, poco a poco se fueron descubriendo correspondencias, diarios y otros manuscritos «privados», al igual que publicaciones periódicas en las que ellas no siempre aparecían como articulistas, pero en las que escribían sobre ellas o para ellas.

Esta misma historiadora, al igual que sus seguidoras(es) posteriormente profundizaron en el análisis discursivo o textual, ya mencionado, apoyándose en aportes de Foucault (poder), Derrida (lenguaje) y en sentidos afines al posestructuralismo, en este caso a partir de una perspectiva de género. Desde esta óptica develaron cómo los discursos moldeaban la vida de hombres y de mujeres en cuanto a experiencias y oportunidades. Para Scott la deconstrucción fue el instrumento que ofrecía las posibilidades de poner a la luz el androcentrismo (Dee Downs, 1993).

---

11 Este último punto concuerda con lo que se había expuesto desde 1982 en el IV Simposio Internacional sobre Historia Oral, celebrado en Aix-la-Provence, Francia (Perrot, 1994: 74 n. 25).

12 En el caso colombiano, por ejemplo, los escritos del profesor Jaime Jaramillo Uribe y de Germán Colmenares, fuera de los aportes de la antropóloga Virginia Gutiérrez de Pineda, abrieron esta posibilidad.

Bárbara Dee Downs (1993) años después escribió en forma crítica sobre la propuesta de análisis textual presentada por Scott. En su publicación planteó que no obstante la historiadora hacía significativos aportes en su obra, restaba, desde su perspectiva, importancia a las subjetividades y la experiencia de las personas «oprimidas», para poder encontrar agenciamiento en la historia, en formas diferentes de la que Scott proponía. Para ella era valioso que se hubieran identificado opuestos tan importantes como verdad y representación en este tipo de estudios, la «verdad» en cabeza del androcentrismo y las mujeres en las márgenes. Sin embargo, aducía que el problema no era solo de lenguaje; tenía que ver con el tema de cómo pensábamos a las mujeres como seres que accedían al conocimiento, y que era pertinente preguntarse igualmente acerca del tipo de conocimientos a los que accedían. En este sentido la deconstrucción no proveía una respuesta al respecto, pues dejaba por fuera el cuerpo y lo relacional. Para Dee Downs en el análisis textual se terminaban equiparando relaciones textuales con relaciones sociales.

Downs (1993) señaló, así mismo, que con el posmodernismo para sectores de población habían muerto los sujetos aislados y verticales en sus poderes, así como la presencia de una sola identidad. A partir de trabajos históricos se hallaron sujetos históricos horizontales relacionados por lazos de comunicación. El logro fue que ya no existía la verdad circunscrita en cuerpos humanos, sino verdades que se podían explorar históricamente y que daban cuenta de construcciones sociales.

La misma investigadora consideraba también pertinente haber repensado la dicotomía diferencia-igualdad, pues las subordinadas y los subordinados no siempre se relacionaban con los opresores y las opresoras a partir de relaciones de oposición, que fue según ella la interpretación propuesta por Joan Scott. Para sustentar esta tesis la historiadora se apoyó en Jessica Benjamin, quien propuso que las identidades se construían no solo a partir del ego y su diferenciación con otros y otras por contraste, sino también por afinidad. Una posición semejante la presentó Laura Downs (1993) en el mismo año.

Bárbara Dee Downs (1993), en un sentido afín a Carolyn Steedman, planteó la pertinencia de tener en cuenta las márgenes del poder pues era allí donde niños y niñas también accedían a información; esta no solo provenía de los poderosos. Resaltó además en la crítica que para las autoras citadas en su escrito (Benjamin, Steedman y una tercera, Ann Snitow que se mencionará más adelante), el conocimiento, la experiencia y la subjetividad eran muy importantes.

Dee Downs (1993) recordó que en la historia se había planteado una dicotomía entre diferencia e igualdad, y que era a partir de esta creencia que se había construido el liberalismo. Según ella ciertas divergencias sirvieron para la exclusión, como el género, la raza y la riqueza, no tanto así otras. La autora defendió la teoría intersubjetiva, por sobrepasar el abordaje de un ego monádico. Se apoyó en la investigadora ya mencionada Ann Snitow, quien planteó que las contradicciones a las que se enfrentaban las mujeres no podían ser solo resueltas a través del pensamiento basado en la escritura; para ella lo corporal era también importante. Además, Snitow se preguntaba acerca de cómo conciliar lo biológico y lo mental sin caer en esencialismos sociobiológicos.

Fue en el proceso de elaboración de este capítulo que se identificó una nueva categoría de discusión que hacía alusión a las fuentes escritas y orales, así como al cuerpo, cual fue la historia *experiencial*, cuya definición no siempre fue clara por parte de quienes la utilizaron: una forma de hacerlo fue generando contraste con el pasado de los imaginarios y de las «representaciones», en este caso con el que se apoya en los análisis textuales. Joan Sangster (1999), por su parte, se refirió a este tipo de estudios como el de las subjetividades; sin embargo, la historia experiencial, según esta misma investigadora, para algunos autores, corresponde a la que plantea sororidad entre las mujeres, a las vivencias comunes a todas ellas que en ocasiones describen las feministas esencialistas que abordan a «La Mujer», en singular. Otra forma identificada de abordarla fue como historia oral. La historiadora Manuela Thurner (1997) parece referirse en su interpretación a la *experiencial* como la historia que se ha reconstruido bien sea a partir de análisis no textuales, o bien de la consulta de fuentes diferentes de las escritas.

Si sobre la escritura y, en particular, lo concerniente al análisis textual ha habido discusiones en estos último años, también se las identificó sobre la oralidad, debido a que fue una de las técnicas utilizadas desde los ochenta en Francia para hacer visibles a las mujeres<sup>13</sup>. La importancia de este hecho se debió a que ellas en el pasado se habían familiarizado mucho menos con la escritura que los hombres, si bien un poco más con la lectura, y porque el acceso a los archivos escritos que daban cuenta de su ayer, según lo expuesto, no siempre habían sido fácil.

Las autoras antes citadas Van der Castele y Voleman (1994) reivindicaron el trabajo de la recordación personal<sup>14</sup> de las mujeres como método para recuperar el ayer, dado el silencio en que estaban: el factor edad salió a relucir en su análisis, para recuperar la memoria de las mayores, así como de quienes estaban en contextos de regímenes dictatoriales o de conflicto armado. Para ambas investigadoras la fuente oral en estos casos se constituía no solo en fuente, en el sentido tradicional de origen de la información, sino en una forma de liberación de las entrevistadas, debido a que su pesquisa, como se mencionó, se centró en las mujeres que habían hecho parte de la resistencia a los nazis. Si en un comienzo idealizaron la comunicación directa, de «mujer» a «mujer», no mediada por las interpretaciones y representaciones de hombres hegemónicos y de mujeres hegemónicas, rápidamente fue claro para las investigadoras que existían así mismo diferencias entre las mismas mujeres, en las reflexiones que se presentaban entre entrevistadoras y entrevistadas; es decir, que ellas no hallaron una supuesta sororidad natural entre las mujeres. Sus hallazgos debilitaron en su análisis interpretaciones dicotómicas planteadas entre hombres y mujeres.

---

13 En una de estas ocasiones, como fue el Seminario del Instituto de Historia Actual (entre abril de 1982 y junio de 1983 en París), se trabajó el tiempo presente más que la «memoria larga» como lo indican Van der Castele y Voleman (1994).

14 Entendida en el artículo, al parecer, como la recuperación del ayer, perdiendo la dependencia de las fuentes escritas.

En cuanto a evitar representaciones duales entre los géneros, otros autores también han señalado esta necesidad al trabajar a partir de este tipo de fuentes (Leydesdorff, 1999). Sin embargo algunos contrastes han sido expuestos en las entrevistas: por ejemplo, que ciertas mujeres han tendido a ponerse menos en primera persona, o *yo*, que los hombres, y que cuando ellas estaban más circunscritas a sus labores de hogar, estos eran sus marcos espaciotemporales de referencia, sin olvidar que las diferencias no solo de género, sino culturales, raciales y de clase, así como la ideología política y religiosa, parecían tener un peso significativo en sus formas de narrar los hechos (Sangster, 1999).

Por su parte la historiadora Joan Sangster (1999) reconstruyó con minuciosidad debates teórico-metodológicos realizados por feministas en torno a la historia oral; al respecto, recomendó no omitir la variada experiencia existente en este campo en diversas disciplinas, pues enriquecía las discusiones dadas por las investigadoras. En una cita introductoria mencionó que cuando una persona respondía en entrevistas, ocurrían omisiones, mentiras, silencios, recuerdos y olvidos, a la vez que aportaba información verbal. En ese sentido, el papel del entrevistador o la entrevistadora era buscar interpretar estos aspectos a partir de los contextos reconstruidos. Para contextualizar las entrevistas era pertinente, según la autora, estudiar las ideologías imperantes en ese momento histórico, y analizar las contradicciones existentes entre ideología y experiencia.

La misma investigadora escribió que si en los análisis textuales, a partir de las fuentes escritas, se estaba profundizando en la subjetividad de las narrativas, en la historia oral se habían planteado preguntas afines desde los ochenta, al reflexionar sobre los limitantes de la historia oral, haciendo alusión al lenguaje verbal. De acuerdo con la autora, las narrativas, expresiones, entonaciones y metáforas podían dar cuenta de cómo se construía la memoria; así mismo, el recuerdo-olvido era parte de lo que se podía estudiar. Extrapolando las fuentes orales con otras fuentes, se había podido interpretar las omisiones, las mentiras, los silencios... Lo interesante era que este camino no había sido tenido en cuenta en forma

tan visible de tiempo atrás por los historiadores y las historiadoras que se apoyaban preferencialmente en fuentes escritas.

De acuerdo con Sangster (1999) y Leydesdorff (1999), fuera de lo expuesto, la historia oral permitió avanzar en estudios locales, profundizar en temáticas específicas, y, a partir de esta forma de hacer historia, poner a la luz las voces de las actoras y los actores. El uso de estas fuentes implicó además un reto a la disciplina, porque no siempre se entrenaba a los(as) historiadores(as) para apoyarse en esta técnica. La historia oral planteó interrogantes específicos en cuanto a poder explorar la manera como explicaban, racionalizaban y daban sentido a sus vidas, lo que ayudó a crear un marco de interpretación de sus escogencias y acciones, así como a entender mejor su conciencia individual, cultural y social. Otros interrogantes se relacionaron con la volatilidad de los recuerdos. La práctica descrita ayudó también a ver cómo se establecían nexos intergeneracionales (es decir, para el caso de este artículo, aspectos relativos a la convivencia en cuanto a relaciones interpersonales). También, les preocupó las fragmentaciones existentes en los relatos de vida y las representaciones de la vida cotidiana. Otras preguntas han estado vinculadas a los cambios o no de la feminidad a nivel generacional. Se han preguntado, igualmente, si existían palabras que concernieran solo a las mujeres o no.

En estos casos, según Leydesdorff y Sangster, la memoria en sí misma fue el centro de los análisis. Quienes escribieron al respecto en estos últimos años parecen estar de acuerdo en que a partir de las entrevistas no se llenan, como se había pensado, los vacíos que deja la historia tradicional, que depende sobre todo de la escritura; tampoco se trataba de una historia mejor o más pura del pasado, por venir directamente de quien la vivía. Ha sido claro así mismo que tanto el género como la clase, la raza y la etnia, así como otras de las ideologías que atraviesan las conversaciones, han permeado los testimonios; de allí la importancia de la contextualización, entendida según lo expuesto no solo como la pertinencia de crear un marco de interpretación temporal basado particularmente en la escritura, sino como la necesidad de cotejar la información lograda,

a partir de la oralidad, con otras fuentes, para evitar la dicotomía oral-escrito (Leidesdorff, 1999; Sangster, 1999), o cualquier otra.

Señalaban las dos autoras citadas que para muchos(as) la historia oral hace un tiempo era particularmente sospechosa entre las posibilidades de consulta más discutidas, aún cuando cualquier fuente está sujeta a limitaciones. El significado de las entrevistas fue otro de los puntos abordados, y como ya fue expuesto, recuerdan la existencia de un sentido terapéutico y político. Evitar que la metodología y los preconceptos del investigador o la investigadora se convirtieran en lo más importante y que, por lo mismo, no se lograra «escuchar» en la forma debida a quienes se historizaba, fueron otros de los puntos de interés. Se preguntaban acerca de las implicaciones éticas que estaban involucradas al abordar la historia de las mujeres a través de estas fuentes, inquietud que no percibían que se hubiera manifestado de la misma forma entre quienes se dedicaban particularmente a las fuentes escritas; era como si estas fuentes de apoyo para construir historia no tuvieran consecuencias para las poblaciones historizadas. Al parecer, según Sangster (1999) y Leydesdorff (1999), se ha aproximado más desde una óptica crítica lo oral, por la relación interpersonal que ocurre al recuperar la memoria, relación que se establece cuerpo a cuerpo, así esta sea breve. El papel u otros materiales en los que está fijada la escritura, por ser objetos o espacios virtuales, han generado hasta hace poco, al parecer, mayor confianza entre los letrados y las letradas.

¿Hasta dónde se pueden establecer puentes de encuentro entre quien entrevista y la entrevistada? La respuesta no es clara, según sus criterios, pues para el caso de la recuperación de la historia de las mujeres, la supuesta creación de sororidades en torno a los testimonios no ha sido verificada, según lo ya expuesto en las páginas previas; tampoco ha sido verificada en cuanto a preferencias sexuales distintas a la heterosexual, o en edades diferentes, o a otras ideologías. Buscar que esto ocurriera creó la ilusión de «la mujer» en singular, lo cual han desmitificado las feministas de la diferencia, y entre ellas las tercermundistas, en sus disquisiciones, fuera de los aportes de otros académicos interesados en estos temas.

Por consiguiente, para ellas no es tan claro interpretar la historia desde una perspectiva de mujeres (Leydesdorff, 1999; Sangster, 1999).

En cuanto a las diferencias señaladas relativas a las apreciaciones sobre la historia oral y la escrita, deseo traer a colación otro punto propuesto por Biddick (1993), autora varias veces citada en este artículo, el cual está conexo con que la escritura se haya constituido en el referente y las otras fuentes se perciban casi como complementarias. Me refiero a que la organización desde el siglo xvii del ojo en torno al texto facilitó, en el tiempo, el desarrollo de una vida interna y autocontenida en el cuerpo. Así, según la autora, lo físico *real* fue equiparado con lo oral, lo popular, lo inauténtico, lo que perturba (incluido lo emocional), lo banal, y todo lo anterior con lo femenino. Cita esta historiadora a Brian Stock, para quien la cultura popular se apoyó en simbolismos corporales sin contextos en ese mismo siglo, mientras que la Iglesia católica realizó una acción afin en cuanto a la simbología, pero en este caso en el marco de un contexto nuevo, el de la cultura cada vez más aprendida.

Parece no ser casual que investigadores en el presente hagan más referencia a la corporalidad que al cuerpo, o a la oralidad sola en dos sentidos que tienen que ver con los planteados en las páginas anteriores: primero, Zandra Pedraza Gómez, autora citada al inicio del capítulo, la definió así:

Corporalidad es un término capaz de aprehender *la experiencia corporal, la condición corpórea de la vida, que inmiscuye dimensiones emocionales* y, en general, a la persona, así como considerar los *componentes psíquicos, sociales o simbólicos; en ella habitan las esferas personal, social y simbólica, a saber, el cuerpo vivo y vivido*. [Merleau-Ponty] [...] remite a la dimensión del cuerpo en la que se realiza la vida corporal, *más allá de sus cualidades puramente orgánicas, por cuanto le permite al ser humano ser consciente de ella a través de la cenestesia y, luego, establecer vínculos emocionales mediante el cuerpo* [...]. (Pedraza Gómez, s. f.: 11 [documento en línea])

Segundo, la comunicación verbal no sucede sin la participación del cuerpo, y a esto así mismo se le ha denominado corporalidad particularmente al parecer en los estudios sobre poblaciones

afrodescendientes, en ellos haciendo también alusión a la gestualidad como otra forma de comunicación no verbal en las entrevistas (véase, por ejemplo, Cáceres Gómez, 2001: 446). No es casual que en el presente existan publicaciones sobre el lenguaje corporal.

Antes de pasar al cierre parcial del escrito, deseo traer a colación lo que planteaba hace unos años la argentina feminista Diana Mafía durante la IX Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado, en el Museo Nacional en la ciudad de Bogotá:

Así como en la Colonia, cuando un criollo juntaba suficiente fortuna podía enviársela al rey de España quien le mandaba un certificado que decía «téngaselo por blanco», en muchos centros académicos se sigue buscando la interlocución y el reconocimiento de los países centrales a través de la subordinación teórica a conceptos y corrientes de pensamiento dominantes. (2004: 25)

La diversidad cultural latinoamericana, escribió la autora, difícilmente se ajusta a las teorías europeas y anglosajonas en lo que respecta a la condición femenina y las demandas de género. «Si la academia latinoamericana no va a ser una mera localización geográfica, *debemos dialogar con muchas fuentes no tradicionales* en estos estudios» (Mafía, 2004: 25)<sup>15</sup>. A esto se le puede agregar que para que el propósito expuesto por Mafía fructifique, es pertinente tener en cuenta que relaciones afines ocurren al interior del subcontinente entre los «centros» de investigación que existen particularmente en las ciudades, y sus «márgenes» en las mismas ciudades y fuera de ellas.

#### 4. Unas últimas ideas

Lo aquí presentado coincide con algunas de las apreciaciones identificadas en la publicación *Memorias hegemónicas, memorias disidentes: el pasado como política de la historia*, publicado hace una década y editado por Daniel Gnecco y Marta Zambrano (2000), sin que este libro tuviera una perspectiva de género. Por tal motivo se citan algunos de los apartes tomados de la introducción

<sup>15</sup> Las cursivas son mías.

a los diferentes capítulos de esa obra, fuera de citar a otras(os) investigadoras(es). Sin embargo, como se apreciará en las páginas que siguen, así mismo se identifican diferencias con la publicación mencionada.

a) Es claro que quien desarrolla la labor de hacer historia tiene poder, por tratarse de una interpretación cultural de la memoria, como lo plantea Marta Zambrano (2000) al referirse al periodo colonial en territorios como el colombiano, por «la destrucción o, por lo menos, la desestructuración de las formas de la memoria social de los indígenas y su desplazamiento y fragmentación a espacios privados e individualizados» (Gnecco y Zambrano, 2000: 3). Algo no tan distante sucedió en el poscolonialismo, de acuerdo con lo aquí desarrollado (Anzaldúa, 1987; Mohanty, 1991; Spivak, 1988). Se considera pertinente tener en cuenta, frente a lo mencionado, que en Occidente los historiadores fueron principalmente hombres hegemónicos hasta 1970 (Bermúdez, 1992).

b) De acuerdo con Hoffmann (2000) y C. Zambrano (2000), los historiadores no han sido solo los antes mencionados, y en este sentido se señala la diferencia que existe «entre memoria e historia: [...] entre lo que los colectivos recuerdan y entre lo que los textos-escritos, orales, visuales y arquitectónicos de los constructores de historias les dicen que deben recordar» (Gnecco y Zambrano, 2000: 3), un tema que es trabajado en la primera parte de esta publicación, al señalar que las historiadoras, inicialmente las europeas y estadounidenses, y posteriormente las de otros orígenes, a través de sus preguntas han ido cambiando la historia androcéntrica. Sin embargo se resalta lo que asimismo precisan Hoffmann y C. Zambrano al examinar el papel de la historia y de los historiadores, es decir: que «no son necesariamente académicos occidentales [quienes llevan a cabo] esa labor de domesticación» (Gnecco y Zambrano, 2000: 3). Al parecer lo señalado ha sucedido asimismo en el caso de las mujeres, en la búsqueda de la identidad tanto en la historia como en la memoria en los más de treinta años de labor, me refiero en particular al poder innegable de quienes se dedican a esta disciplina. Una diferencia es que si bien lo anterior ha ocurrido por siglos en la historia neutra en cuanto a los géneros en

subcontinentes como el latinoamericano, en el caso de las mujeres el descentramiento parece ser un poco más rápido si se tiene en cuenta que ellas accedieron a la educación universitaria masivamente en el siglo pasado. Sin embargo la relación historiadoras(es) de las mujeres y de los otros géneros con la memoria y el poder es uno de los puntos a ser abordados en el futuro cercano.

c) A partir del siglo XIX, pero en forma más notoria en la segunda mitad del siglo pasado, las mujeres pasaron de la memoria a la historia, y esto sucedió gracias a la expansión de la escritura y de otras fuentes visuales en el proceso de globalización y de transnacionalismo. Este cambio en las fuentes, según Salazar (2000), Hoffmann (2000) y Gnecco (2000), estuvo así mismo asociado al poder del «papel de la escritura en el paso de la memoria a la historia y la forma en que fija la dispersión de los sentidos y construye espacios de legitimidad, autoridad y verdad» (Gnecco y Zambrano, 2000: 9). La variación mencionada tampoco fue neutra en cuanto a los géneros, pues la escritura llegó en forma más tardía a las mujeres por razones históricas, generando en esta población y en los hombres una variación que concuerda con lo ya expuesto, y que ha sido destacada por especialistas, cual fue el distanciamiento entre observador y observado (Appadurai, 1996; véase asimismo Hunt y Pessar, 2002). Sin embargo, en el caso de las mujeres parece que este distanciamiento fue más gradual con quienes eran observadas(os) o con lo que era observado, hasta la segunda mitad del siglo pasado, cuando lo visual ganó mayor preeminencia. Posteriormente al parecer esto se ha ido modificando en forma rápida y su interpretación requiere de nuevas pesquisas. No obstante ellas, de acuerdo con los estudios que trabajan su ubicación en los medios masivos (Bermúdez, 1993 y en prensa; Pedraza Gómez, s. f.; Thomas, 1985; Urrego, 1997), muestran que han sido convertidas en objetos de publicidad, que se las ha cosificado por el patriarcado en el *gaze*, que han sido fragmentadas, que sus identidades corporales se han visto influidas por la estética comercial, sin ser ellas pasivas, incidiendo lo descrito en la salud (p. ej., anorexias y cirugías estéticas no siempre exitosas), en el creciente consumismo y en la dificultad de poder establecer relaciones más saludables con los hombres.

d) La internalización de conceptos como «la identidad» en singular a nivel de la cultura, la nación o el género, por ejemplo, no estuvo desvinculada de la presentación de «La Historia» en singular. Marta Zambrano (2000) y Guido Barona (2000) escribieron al respecto que la «supresión de la memoria (a través de la implementación de un régimen de olvido y, simultáneamente, de un nuevo régimen de memoria que sepulta al anterior), es la supresión de la identidad» (Gnecco y Zambrano, 2000: 4). En un sentido afín, la recuperación del pasado de las mujeres ha aportado a la reconstrucción de sus identidades y a su empoderamiento.

e) La reconstrucción de estas identidades ocurrió en ámbitos relacionales de identificación, diferenciación y conflicto continuo. La construcción fue posible por vínculos variados con hombres y con otras mujeres (Arango, s. f.; Downs, 1993); también con los grupos transexuales (Barry, 1987; Seidman, 1997); y las que se desarrollan especialmente después de los años sesenta del siglo xx, con seres humanos y no humanos (caricaturas, dibujos animados, Femme Nikita, actores y actrices, políticos(as), presentadores(as) de noticias, sacerdotes, modelos, participantes de *realities*, etc.), dada la consulta creciente de los medios masivos de comunicación, sin olvidar la feminización de la movilidad humana en el mundo, debido a la globalización y el transnacionalismo (Bermúdez, en prensa).

f) Sobre la cronología y, con ella, la periodización, se mostró en los escritos sobre el tema que esta ha seguido girando en torno a los cambios asociados con los hombres hegemónicos, si bien ya hay propuestas para explorar otras opciones. Esta periodización androcéntrica que se ajusta a la globalización y que aporta a su sostenibilidad, fuera de lo ya señalado en el escrito, ha opacado otras posibilidades temporales de interpretación del pasado, y con esto en apariencia ha hecho que pierda importancia el territorio habitado y el cuerpo por parte de quienes hacemos historia, y de los(as) historizados(as). En lo que atañe a los primeros, no está desvinculada la interpretación que persiste de "hombre" o de "mujer" viviente en cuerpos *orgánicos* y *anatómicos*, en gran medida desvinculados unos de otros, y del medio ambiente, con la crisis climática de los últimos decenios. Lo señalado ocurre en contextos en los que se estimula el acceder a

una mayor información basada en medios virtuales y provenientes de la lectoescritura, que sobre los entornos habitados por parte de quienes investigan, así como apoyada en relaciones interpersonales e intergeneracionales. Esto último incide en la parcial relación que se establece con la corporalidad (Pedraza Gómez, s. f.) de quien investiga. Lo descrito también puede estar relacionado, en el caso de las mujeres, con la poca importancia que se le da a los ritmos y ciclos del cuerpo, incidiendo, entre otros, en la limitada importancia social que se le otorga a la salud sexual y reproductiva.

g) De acuerdo con lo señalado, al perder relevancia la memoria, en la forma como aquí se la ha presentado, la relación cuerpo a cuerpo, y la relación con el territorio se han modificado. En el primer caso, tan solo al contrastar la fuente escrita con la oral en la tercera parte del texto, salieron a relucir diferencias entre la fiabilidad que en el tiempo ha existido por parte de los(as) historiadores(as) letrados(as) con respecto a la escritura, y el sentimiento diferente identificado hacia las fuentes orales, lo que no parece ser casual teniendo en cuenta que el método histórico es un método letrado no desligado de la colonización europea. En este sentido, si bien la oralidad ha sido revalorada en los últimos decenios, así como otras fuentes diferentes a las escritas, lo que se plantea en los últimos apartados de este capítulo es que el uso de un tipo particular de fuente(s) y la valoración de estas, así como las preguntas que se hagan en una investigación, tienen incidencia en lo social, en el vínculo con el medio ambiente, y en el cuerpo de las(os) historiadoras(es) y de las(os) historizadas(os), pues el método no solo incide en el ámbito de las ideas, en este caso las que hacen referencia al ayer<sup>16</sup>. No en vano en la edición ya citada escriben:

[...] en los procesos de construcción de sentido histórico no es posible separar asépticamente al investigador, puesto que este participa con su texto de esa construcción. [...] [los] historiadores [...] son tan sujetos de la historia —tan constructores de

<sup>16</sup> Esta afirmación no es solo válida para contextos de guerra, pues al respecto han surgido interrogantes interesantes (Bermúdez et ál., 2006).

sentidos históricos— como los mismos sujetos que investigan. (Gnecco y Zambrano, 2000: 8)

Es más, estos especialistas de la memoria tienen cuerpo. Al respecto Zandra Pedraza escribió:

No es osado decir que sabemos que nuestro vocablo cuerpo, lo mismo que comprende fenómenos térmicos, eléctricos, magnéticos, químicos, bioquímicos o genéticos, incluye los *sensoriales*, *afectivos* y *cognoscitivos* [...]. Así las cosas, cabe insistir en la redundancia implícita en el término corporalidad, concepto del que, sin embargo, vale destacar el esfuerzo que encierra por robustecer el estatus vivencial del cuerpo y el hecho de que por ella [la corporalidad] disponemos de la noción actual de subjetividad. (Pedraza Gómez, s. f.: 13 [documento en línea])

h) Las emociones, al perder importancia el cuerpo del especialista o de la especialista en la historia occidental, así mismo fueron invisibilizadas. Sobre esto se mostró en las páginas anteriores que la asociación de las emociones con las mujeres existió en los siglos anteriores en países europeos (Roen, 2001; Sturkenboom, 2000) y en Estados Unidos (Merchant, 1989). También, que esta relación desde ciertas ópticas así mismo estuvo vinculada a la naturaleza (1989). Igualmente que la presencia de las emociones según las fuentes consultadas en la labor de investigación ha sido tenida en cuenta más por parte de quienes trabajan con fuentes orales que por quienes lo hacen con las escritas. En el mismo sentido recordemos que Michelle Perrot señalaba (1994) que una de las talanqueras en los años noventa estaba en la subvaloración existente hacia las fuentes literarias, entre otras, por la posibilidad de expresión de lo emocional. Zandra Pedraza señaló sobre la relación entre la medicina y las prácticas estéticas, que estas generan por ejemplo cirugías actualmente, aspectos en apariencia relacionados con lo antes descrito sobre la interpretación de la historia tradicional:

[...] por una parte la primacía de la experiencia y la sensación [...] funda desde la Ilustración la epistemología occidental y ambas se exageran en la vida cotidiana contemporánea [...] para cimentar los

principios de la condición postmoderna, por otra, y en abierta contradicción, *sus resultados deben incidir en los sentidos y en la subjetividad, sin dejar huella material*. Con esto, *la experiencia adquiere el singular carácter de lo virtual, en cuanto su correlato material, carnal, es efímero y compromete de manera ideal solo los ámbitos sensorial, sensitivo y sensible*. (Pedraza Gómez, s. f.: 3 [documento en línea])

Y fuera de lo planteado señaló: «Buena parte de los procedimientos estéticos apuntan a menguar, ojalá a eliminar, las trazas del tiempo, el trabajo, el cansancio, el sol, la maternidad, el dolor, la tristeza, pero también las de la alegría, la risa o la expresividad. La tersura de la piel solo es posible a costa de las huellas de la vida y el congelamiento de la expresión». (Pedraza Gómez, s. f.: 6 [documento en línea]). Por consiguiente, el tema de las emociones no solo toca a las fuentes, sino a la periodización. Recordemos que Sturkenboom (2000) insistía en la necesidad de revisar temas centrales como la ciudadanía para lograr perspectivas menos idealizadas.

### Bibliografía

- Adam, B. (1987). *The Rise of Gay and Lesbian Movement*. Boston: Twayne Publishers.
- Anzaldúa, G. (1981). *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. Watertown, MA: Persephone Press.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands (La frontera): The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arango, L. G. (s. f.). «Identidad, género y trabajo en los estudios latinoamericanos» [versión electrónica]. *Cahiers Amérique Latines*, 39, 37-58. Consultado el 20 de diciembre de 2007 en [www.iheal.univ-paris3.fr/IMG/CAL/cal39-dossier3.pdf](http://www.iheal.univ-paris3.fr/IMG/CAL/cal39-dossier3.pdf)
- Aristizábal, S. (1995). «Aportes indígenas para una ética contemporánea». En S. Bermúdez (ed.), *Culturas para la Paz* (112-120). Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Arocha, Jaime (1993). «Sentipensamiento, cacharreo y convivencia en el Baudó, departamento del Chocó». *Señales Abiertas* 4, 98-110.

- Barona, G. (2000). «Memoria y olvido: pasión, muerte y renovación de la colonización del imaginario». En *Memorias hegemónicas, memorias disidentes. El pasado como política de la historia* (121-150). Popayán: Instituto Colombiano de Antropología e Historia y Universidad del Cauca.
- Barret, M. (1996). «Palabras y cosas. Materialismo y método en el análisis feminista contemporáneo». *La Ventana*, 4. México, Guadalajara.
- Bermúdez, S. (1992). *Hijas, esposas y amantes. Ensayos sobre el género, clase, etnia y edad en la historia de Latinoamérica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Bermúdez, S. (1993). «El bello sexo». *Mujer y familia durante el Olimpo Radical, 1849-1885*. Bogotá: Ediciones Uniandes, ECOE.
- Bermúdez, S. (2005). «Descentramiento de fuentes escritas occidentales: hipótesis desde el género y procesos educativos». *Revista Historia Crítica*, 29, 73-101. Departamento de Historia, Universidad de los Andes, Bogotá D. C.
- Bermúdez, S. (en prensa). «Mujeres emigrantes, turistas y estudiantes en el exterior a fines de los sesenta; “sueño americano” en Bogotá, Cali y Barranquilla (Colombia). Perspectiva global y transnacional». Bogotá D. C.: Departamento de Historia, Universidad de los Andes.
- Bermúdez, S. et ál. (2006). «Aproximación al conflicto armado en Colombia». En N. Villarreal y M. A. Ríos (eds.), *Cartografía de la Esperanza*. Bogotá: Corporación Ecomujer, IPIS.
- Biddick, K. (1993). «Genders, Bodies, Borders: Technologies of the Visible». *Speculum*, 68, 11-31.
- Cáceres Gómez, R. (2001). *Rutas de la esclavitud en África y en América Latina*. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- De Latorre, S. y Moraes, C. M. (eds.). (2003). *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. España: Ediciones Aljibe.
- Dee Downs, B. (1993). «If “Woman” Is Just an Empty Category, Then ¿Why I Am Afraid to Walk Alone at Night? Identity Politics Meet Postmodern Debate». *Comparative Studies in Society and History*, 35(2), 414-437.
- Downs, L. (1993). «Reply to Joan Scott». *Comparative Studies in Society and History*, 35(2), 44-451.
- Fraise, G. (1991). *Geneviève Fraisse. Musa de la razón. La democracia excluyente y la diferencia de sexos*. Madrid: Ed. Cátedra.

- Gadol, J. K. (1994). «La relación social entre los sexos». En C. Ramos Escandón (comp.), *Género e historia. La historiografía sobre la mujer* (123-141). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Antologías Universitarias.
- Gnecco, C. (2000). «Historias hegemónicas, historias disidentes: la domesticación política de la memoria social». En *Memorias hegemónicas, memorias disidentes. El pasado como política de la historia* (171-194). Popayán: Instituto Colombiano de Antropología e Historia y Universidad del Cauca.
- Gnecco, C. y Zambrano, M. (2000). «Introducción». En C. Gnecco y M. Zambrano (eds.), *Memorias hegemónicas, memorias disidentes. El pasado como política de la historia* (11-22). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia y Universidad del Cauca.
- Gordon, L. (1988). *Heroes of Their Own Lives: The Politics and History of Family Violence*. New York: Viking Press.
- Gordon, L. (1995). «Qué hay de nuevo en la historia de las mujeres». En C. Ramos Escandón (comp.), *Género e historia. La historiografía sobre la mujer* (110-122). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Antologías Universitarias.
- Hoffman, O. (2000). «La movilización identitaria y el recurso de la memoria (Nariño, Pacífico colombiano)». En *Memorias hegemónicas, memorias disidentes. El pasado como política de la historia* (97-120). Popayán: Instituto Colombiano de Antropología e Historia y Universidad del Cauca.
- Hunt, T. y Pessar, M. L. (2002). *Women and the Colonial Gaze*. New York: University Press.
- Lavrin, A. (comp.). (1985). *Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leal, C. (2005). «Presentación del dossier sobre historia ambiental latinoamericana». *Historia Crítica*, 30, 5-12. Bogotá, Universidad de los Andes.
- Leydesdorff, S. (1994). «Política, identificación en la historia de la mujer». En C. Ramos Escandón (comp.), *Género e historia. La historiografía sobre la mujer* (86-98). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Antologías Universitarias.

- Leydesdorff, S. (1999). «Gender and the Categories of Experienced History» [versión electrónica]. *Gender & History*, 11(3), 597-611. Consultado el 25 de marzo de 2007 en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-0424.00166/abstract>
- Luna, L. G. (2003). *Los movimientos de mujeres en América Latina y la renovación de la historia política*. Cali, Colombia: La Manzana de la Discordia.
- Luna, L. G. (2004). *El sujeto sufragista. Feminismo y feminidad en Colombia: 1930-1957*. Cali, Colombia: Ediciones La Manzana de la Discordia.
- Mafia, D. (2004). «Estudios de género en América Latina: trayectorias teóricas y metodológicas». En *Mujer, nación, identidad y ciudadanía siglos XIX y XX* (19-27). Bogotá: Museo Nacional de Colombia.
- Meertens, D. (2000). *Ensayos sobre tierra, violencia y género*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Merchant, C. (1989). *Ecological Revolutions. Nature, Gender, and Science in New England*. Chapel Hill N. C.: The University of North Carolina Press.
- Mohanty, C. T. (1991). «Under Western Eyes». En C. T. Mohanty (ed.), *Third World Women and the Politics of Feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Nicholson, L. L. (1994). «Hacia un método para comprender el género». En C. Ramos Escandón (comp.), *Género e historia. La historiografía sobre la mujer*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Antologías Universitarias.
- Nieto Olarte, M. (1993). «La comprensión del Nuevo Mundo. Geografía e historia natural en el siglo XVI». En L. A. Maya Restrepo y D. Bonnett (eds.), *Balance y desafíos de la historia de Colombia al inicio del siglo XXI. Homenaje a Jaime Jaramillo Uribe* (1-23). Bogotá: Unidades, CESO.
- Nieto Olarte, M. et ál. (2005). «El influjo del clima sobre los seres organizados y la retórica ilustrada en el Semanario del Nuevo Reino de Granada». *Historia Crítica*, 30, 91-114. Bogotá, Universidad de los Andes.
- Pedraza, Z. (1996). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.

- Pedraza Gómez, Z. (s. f.). «Intervenciones estéticas del Yo. Sobre estético-política, subjetividad y corporalidad» [documento en línea]. Consultado el 3 de noviembre de 2008 en <http://antropologia.uniandes.edu.co/zpedraza/zp2.pdf>
- Perrot, M. (ed.). (1988). *¿Es posible una historia de las mujeres?* Lima: Centro de la Mujer Peruana.
- Perrot, M. (1994). «Las mujeres en Francia». En C. Ramos Escandón (comp.), *Género e historia. La historiografía sobre la mujer* (66-85). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Antologías Universitarias.
- Ramírez, M. H. (2000). *Las mujeres y la sociedad colonial de Santafé de Bogotá, 1750-1810*. Bogotá: ICANH.
- Ramos Escandón, C. (1995). «La nueva Historia». En C. Ramos Escandón (comp.), *Género e historia. La historiografía sobre la mujer* (7-37). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Antologías Universitarias.
- Richard, E. (1977). *The Feminist Women's Emancipation in Europe, America, and Australasia, 1840-1920*. London: Harper and Row Publisher.
- Ríos, G. (1999). *Sentipensar la cultura es una combinación de emociones y memoria* (H. Rosales, ed.). México: UNAM.
- Rocha, V. (2003). «El poder del cuerpo y sus gestos: travestismo e identidad de género en América colonial. El caso de Catalina de Arauso» [versión electrónica]. *Cyber Humanitatis*, 27. Consultado el 20 de febrero de 2010 en [www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/texto\\_simple2/0,1255,SCID%253D7513%2526ISID%253D347,00.html](http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/texto_simple2/0,1255,SCID%253D7513%2526ISID%253D347,00.html)
- Roen, K. (2001). «Transcendent Theory and Embodiment: The Risk of Racial Marginalization». *Journal of Gender Studies*, 10(3), 253-263.
- Roen, K. (2007). «3rd International Conference. On Emotions: History, Politics, Representations. Athens, 18-20 May 2007». Consultado el 20 de enero de 2010 en [www.historein.gr/Conference2007en.htm](http://www.historein.gr/Conference2007en.htm)
- Salazar, O. I. (2000). «La autoridad de la palabra y la construcción de sentido de la historia. Oralidad y escritura en el barrio Villa Javier en Bogotá a principios del siglo XX». En *Memorias hegemónicas, memorias disidentes. El pasado como política de la historia* (301-327). Popayán: Instituto Colombiano de Antropología e Historia y Universidad del Cauca.

- Sangster, J. (1999). «Telling Our Stories; Feminist Debates and the Use of Oral History». En *The Oral History Reader*. United Kingdom: Ed. Perks and Thomson.
- Scott Wallach, J. (1988). *Genders and Politics in History*. New York: Columbia University Press.
- Scott Wallach, J. (1990). «El género: una categoría útil para el análisis histórico». En J. S. Amelang y M. Nash (eds.), *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (23-56). Valencia: Alfons el Magnanim Editorial.
- Scott Wallach, J. (1993). «Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría post-estructuralista». *Debate Feminismo*, 5, 12-34. México.
- Scott Wallach, J. (1995). «El problema de la invisibilidad». En C. Ramos Escandón (comp.), *Género e historia. La historiografía sobre la mujer* (38-65). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Antologías Universitarias.
- Scott Wallach, J. (2002). «Eco fantasía: historia y construcción de la identidad». *Labrys. Estudios Feministas*, 1-2. Consultado el 24 de octubre de 2007 en [www.unb.br/ih/his/gefenscottl.html](http://www.unb.br/ih/his/gefenscottl.html)
- Seidman, S. (1996). *Queer Theory/Sociology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Shorter, E. (1984). *A History of Women's Bodies*. London: Penguin.
- Soja, E. (1989). *Postmodern Geographics. The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. London: Verso.
- Spivak, G. (1988). «Can the Subaltern Speak?». En C. Nelson y Lawrence (eds.), *Grossberg's Marxism and the Interpretation of Culture* (271-313). Urbana, Chicago: University of Illinois Press.
- Sturkenboom, D. (2000). «Historicizing the Gender of Emotions: Changing Perceptions in Dutch Enlightenment Thought». *Journal in Society and History, Fall*, 23-47.
- Thomas, F. (1985). *El macho y la hembra*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Turner, M. (1997). «Theoretical Issues Subject to Change: Theories and Paradigms. The US Feminist History». *The Journal of Women's History*, 9(2), 122-146.
- Urrego, M. Á. (1997). *Sexualidad, matrimonio y familia en Bogotá, 1880-1930*. Bogotá: Ariel.

- Van der Castelee, S. de. y Voleman, D. (1994). «Fuentes orales para la historia de las mujeres». En C. Ramos Escandón (comp.), *Género e historia. La historiografía sobre la mujer* (99-109). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Antologías Universitarias.
- Viveros Vigoya, M. (2004). «El concepto de “género” y sus avatares: interrogantes frente a algunas viejas nuevas controversias». En C. Millán Benavides y Á. M. Estrada (eds.), *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo* (170-194). Bogotá: Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- Wills Obregón, M. E. (2006). *Inclusión sin Representación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Zambrano, C. V. (2000). «La inacabada y porfiada construcción del pasado: política, arqueología y producción de sentido en el macizo colombiano». En *Memorias hegemónicas, memorias disidentes. El pasado como política de la historia* (195-229). Popayán: Instituto Colombiano de Antropología e Historia y Universidad del Cauca.
- Zambrano, M. (2000). «La impronta de la ley: escritura y poder en la cultura colonial». En *Memorias hegemónicas, memorias disidentes. El pasado como política de la historia* (151-170). Popayán: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca.
- Zimbalist Rosaldo, M. (1974). «Woman, Culture and Society: A Theoretical Overview». En M. Zimbalist Rosaldo y L. Lamperre (comps.), *Woman, Culture and Society* (8-19). Stanford: Stanford University Press.



## **SEGUNDA PARTE**

### **Diferencias, identidades y derechos**



# **La diferencia: un concepto problemático para la antropología y el feminismo**

**Mara Viveros Vigoya**

Profesora Asociada

Universidad Nacional de Colombia

**Marta Zambrano**

Profesora Asociada

Universidad Nacional de Colombia

**INSPIRADAS EN LA ANTROPÓLOGA** indonorteamericana Kamala Visweswaran (1997), quien en un informado balance de la producción etnográfica anglosajona ha examinado cómo el género ha devenido una categoría ordenadora del análisis antropológico, pretendemos en este artículo interrogar el papel central, pero problemático y cambiante, del concepto de diferencia en los diálogos y choques entre la antropología y el feminismo.

Desde nuestra perspectiva, analizar la relación entre género y antropología, feminismo y antropología aporta algunas respuestas en relación con los modos en que el género como categoría analítica ha influido en la reflexión disciplinaria de la antropología y, al mismo tiempo, ha cuestionado la pertinencia de las rígidas fronteras disciplinarias.

Abordaremos aquí, en primer lugar, el dinámico y conflictivo tejido de relaciones y transmutaciones que han unido y separado la antropología y el feminismo en el campo académico y en el terreno de la política. Uno de los escollos que enfrenta esta tarea es la ubicación misma de los dos referentes de la relación: ¿cuál antropología, cuándo y dónde? Y ¿cuál feminismo, cuándo y dónde? Mientras que en el campo académico metropolitano, particularmente en

Norteamérica, por ya largo tiempo el activo vínculo entre feminismo y ciencias sociales ha resultado en la creación y consolidación de departamentos de estudios de las mujeres, de género, de sexualidad y estudios *queer*, y en la institucionalización de cursos disciplinarios como la antropología del género, vale la pena preguntarse por los efectos de los estudios de género en las disciplinas sociales, así como por las relaciones entre las ciencias humanas y los estudios de género en el campo académico colombiano y en particular en la Universidad Nacional de Colombia. En efecto, es pertinente inquirir las razones del escaso impacto disciplinario en la universidad de este crucial proyecto transdisciplinario, expresado, por ejemplo, en la ausencia de cursos de género en los programas curriculares de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas.

Tal interrogante resulta ilustrativo y, a la vez, muy provocativo en el caso de la antropología sociocultural, cuya historia y énfasis empírico han colindado y traslapado con las perspectivas de género. Como lo han señalado Henrietta Moore (1991) y Micaela di Leonardo (1991), entre otras, difícilmente se habría podido construir una disciplina moderna como la antropología sin indagar y documentar la diversidad de construcciones culturales de lo femenino y lo masculino, los papeles sociales de hombres y mujeres, la división social y sexual del trabajo, la vida cotidiana, la familia, las relaciones de parentesco y la variedad de dinámicas de las organizaciones políticas. En concordancia con esta tradición, desde los años setenta<sup>1</sup>, la antropología feminista anglófona se apoyó en la vertiente sociocultural de la disciplina para ampliar su campo empírico y, a la vez, criticar sus perspectivas epistemológicas. Así cuajó una investigación mucho más sistemática sobre las variaciones culturales de las relaciones de género que, a su vez, tuvieron un impacto en el feminismo mediante la desestabilización de «la mujer», entendida como categoría unitaria.

---

1 Esta temprana repercusión del feminismo en la antropología es explicada por la antropóloga española Virginia Maquieira como el producto del «ejercicio crítico realizado por las y los profesionales de la antropología con respecto a los fenómenos de poder en la representación y construcción de la alteridad» (Beltrán et ál., 2001: 128).

A su turno, el debate feminista imprimiría su sello crítico en la antropología gracias a la insistencia en examinar sus representaciones androcéntricas y la conjunción de prácticas y asimetrías de género en la producción del conocimiento disciplinar. También reorientaría de manera significativa la perspectiva inicial de aproximación al género. Concebido en sus comienzos en términos de diferencia cultural, buscaba ampliar el registro de sus variaciones en los diversos modos de simbolizarlo y practicarlo, pero viró después hacia la investigación sobre cómo las relaciones de género configuran lo cultural y lo social. En este sentido, identificar las variaciones de género con diferencia cultural, de las múltiples diferencias culturales, no daba cuenta de su carácter fundacional «como significante primario de las relaciones de poder» en la ya clásica formulación de Joan Scott (1996). Así, en palabras de Henrietta Moore (1991: 22):

La antropología feminista se ha hecho eco de esta insuficiencia al basar sus cuestiones teóricas en cómo se manifiesta y estructura la economía, la familia y los rituales a través de la noción de género, en lugar de examinar cómo se manifiesta y se estructura la noción de género a través de la cultura.

A pesar de que tal viraje cuestiona el estatuto mismo de la diferencia cultural y el lugar del género en la antropología, no ha logrado conmocionarla como disciplina. Mientras que la antropología feminista reclama un lugar central para sí y para el género en la antropología, esta intenta someterla y confinarla dentro de un régimen disciplinario que se disgrega en subcampos jerarquizados que, en general, no dialogan entre sí.

### **El género como concepto analítico**

El concepto de género es una herramienta analítica de reciente creación en las ciencias sociales. Fue introducido por Robert Stoller (1985) en los estudios psicológicos sobre la identidad personal, en el marco de una búsqueda de diferenciación entre la biología y la cultura, y se difundió de manera más amplia en el ámbito académico norteamericano durante los años ochenta, y en la producción

académica latinoamericana, en los años noventa. No obstante, es importante recordar la formulación de Simone de Beauvoir, que ya permitía comprender desde tiempo atrás que «mujer» no era una identidad natural sino una identidad y un proyecto culturalmente interpretados (Butler, 1996). En su libro *El segundo sexo*, publicado en 1949, propuso que: «No se nace mujer, llega uno a serlo, ningún destino biológico, físico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana».

El concepto de género se desarrolló a partir de la noción de roles sexuales, y es a la prominente antropóloga norteamericana Margaret Mead a quien siempre se invoca como pionera de esta forma de pensar. En un libro sobre sexo y temperamento en Samoa, publicado en 1935, Mead planteó que el temperamento está determinado culturalmente y no biológicamente, y que la mayor parte de las sociedades divide en dos los rasgos humanos del carácter, los especializa para constituir las actitudes y la conducta apropiadas para cada uno de los sexos y atribuye una mitad a los hombres y otra a las mujeres. Para Mead, esta división era arbitraria. En sus palabras, los rasgos de la personalidad que llamamos femeninos o masculinos «se hallan tan débilmente unidos al sexo como lo está la vestimenta, las maneras y la forma de peinado que se asigna a cada sexo según la sociedad y la época» (1982: 236). El objetivo de Mead no era

[...] descubrir si hay o no diferencias reales y universales entre los sexos, ya sean cuantitativas o cualitativas [sino relatar] cómo tres sociedades primitivas han agrupado sus actitudes sociales hacia el temperamento en relación con los hechos muy evidentes de las diferencias entre los sexos. (14-15)

La crítica de Mead se inscribió en la defensa de los derechos de la persona a la libre expresión de su individualidad, defensa que supone la creencia en que el conjunto de rasgos «masculinos» más el conjunto de rasgos «femeninos» constituye y agota el conjunto de los rasgos de carácter humano.

Sin embargo, un elemento muy importante estaba ausente de la reflexión de Margaret Mead: el cuestionamiento de la división

sexual del trabajo y de la jerarquía entre hombres y mujeres, concebidos por ella como hechos naturales. Así, desde su perspectiva, la división sexual del trabajo era «natural» y se explicaba por los distintos roles reproductores de machos y hembras y por las diferencias de fuerza física entre los sexos. Los trabajos feministas posteriores, sobre todo las investigaciones de la antropología feminista publicadas a partir de la década de 1970, no solo insistirían, como ella, en señalar el carácter arbitrario y cultural de la división y asignación de las cualidades humanas entre los sexos, sino también la variada distribución cultural de los roles y lugares sexuales. A título de ejemplo, podemos referirnos a los trabajos que documentaron los síntomas experimentados por los padres en el periodo posparto en muchas sociedades, fenómeno denominado la *couvade* o la presencia masculina en oficios convencionalmente asociados, en sociedades occidentales, a las mujeres, como el bordado, los quehaceres domésticos y las labores de cuidado.

Más allá de estos señalamientos, estos trabajos incluirían en la definición misma del género la asimetría fundamental y la jerarquía entre los dos sexos según lo indican las antropólogas francesas Marie-Claude Hurtig y Marie-France Pichevin (1991) en su balance sobre el campo de los estudios de género. Por tal razón, gran parte de la literatura etnográfica sobre las mujeres de esta década estuvo orientada a demostrar la arbitrariedad de los roles y estereotipos sexuales y a explicar la génesis de la opresión y la subordinación de las mujeres (véase Moore, 1991; Visweswaran, 1997).

Parafraseando a la socióloga francesa Christine Delphy (2001: 247), podemos plantear que, con el desarrollo del concepto de género, tres cosas se volvieron posibles: primera, la reunión en un solo concepto de las diferencias entre los sexos, que se pueden atribuir a la sociedad y a la cultura, tales como las variaciones culturales que acabamos de señalar. Segunda, la posibilidad de visibilizar la existencia de un principio singular de ordenamiento jerárquico de las prácticas sociales (el género). Tercera, la relación que tiene este principio ordenador con otros sistemas de dominación, jerarquía y desigualdad, como la clase, la etnicidad, la «raza» y la orientación sexual.

**El lugar de «la diferencia»  
en el feminismo anglosajón  
y en la antropología sociocultural**

Las interrogaciones actuales sobre las categorías universales, dicotómicas y esencialistas (Hombre, mujer; nativo, civilizado; Occidente, Oriente) son una reacción contemporánea a un problema contemporáneo y hacen eco a una inquietud constante en la historia del feminismo y de la antropología: el lugar de «la diferencia» y, por ende, de la identidad y la alteridad. En los dos campos la idea de diferencia se ha desarrollado en oposición a la de universalidad. Se ha presentado ya sea como la reivindicación de una identidad o cultura específicas, o, por el contrario, como la celebración del pluralismo radical. La diferencia y el relativismo cultural que la acompañan ha sido el sello distintivo de la ya larga tradición de la antropología cultural norteamericana. Estas posiciones se han presentado como contrapunto del proyecto de la modernidad y su búsqueda de categorías de alcance explicativo general, como si estas fueran inmunes a las jerarquías y las cambiantes coordenadas de tiempo y espacio.

En su libro *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista* (1997), la filósofa norteamericana Nancy Fraser analiza la forma en que el feminismo del siglo xx ha debatido en torno a la diferencia y los deslizamientos de sus significados en el movimiento feminista. Fraser establece una periodización de esta discusión en tres etapas no lineales, cuyos postulados se superponen y dialogan. La primera va de finales de los años sesenta hasta mediados de los ochenta, y su centro de atención es la diferencia de género, la subordinación de las mujeres y el androcentrismo. La siguiente etapa comprende la segunda mitad de los ochenta y los inicios de la década de los noventa: el eje de la discusión se desplazó de la diferencia de género a la diferencia entre mujeres. Según Fraser, este deslizamiento trajo beneficios teóricos y políticos, al integrar el género a otros tipos de subordinación. Sin embargo, también tuvo desventajas, pues las diferencias empezaron a pensarse en términos cercanos a las corrientes dominantes de la antropología sociocultural, como variaciones culturales y no

como diferencias arraigadas en las estructuras socioeconómicas y políticas. Las discusiones de la tercera etapa, que corresponde al momento actual del debate feminista, se establecen en torno a las múltiples diferencias y a sus intersecciones. En esta fase, la política del reconocimiento de las múltiples diferencias tiende a eclipsar la política de la redistribución económica como solución para la injusticia y como objetivo de las luchas políticas. Los debates, centrados básicamente en la identidad de grupo y en la diferencia cultural, se organizan en dos corrientes relacionadas: las antiesencialistas y las multiculturalistas. Para Fraser, estas dos tendencias son especulares y comparten dos problemas: en primer lugar, la concepción unidimensional de la identidad y de la diferencia, y, en segundo lugar, el interés casi exclusivo por las injusticias derivadas del irrespeto cultural, lo cual ignora las injusticias sociales asociadas a una distribución político-económica inequitativa.

Para esta autora, la forma de superar y trascender este debate es mediante una propuesta de redistribución económica que incluyera el reconocimiento cultural. Sin embargo, la polémica entre estas dos tendencias continúa vigente. Las diferencias de los marcos analíticos desde los cuales se argumentan estas posiciones son no sólo teóricas sino políticas, y no permiten avanzar fácilmente en una lógica conciliadora o ecléctica. El deseo de pasar por alto las diferencias o de intentar ignorarlas, en aras de un proyecto común, ya no es posible porque se ha probado que no se trata de divergencias a propósito de las formas de realizar un mismo fin, sino de divergencias con respecto a los mismos fines buscados.

Como hemos insinuado, desde el campo de la antropología, el concepto de la diferencia se ha referido sobre todo a la diferencia cultural (Moore, 1991, 1996). El antropólogo chicano Renato Rosaldo (1991) ha explorado los paradigmas culturalistas de esta disciplina, su establecimiento, crisis y replanteamientos desde los inicios del siglo XX hasta los inicios del decenio de 1990. Rosaldo postula que en la antropología norteamericana primó por largo tiempo la perspectiva particularista (proveniente de Franz Boas), afinada por Ruth Benedict en 1934, la cual definía las culturas como sistemas organizados según patrones compartidos y

únicos, «como los diseños de un caleidoscopio» (Rosaldo, 1991: 37). Del lado británico, fuertemente influenciado por las teorías de Émile Durkheim, se dio un énfasis distinto pero afín. Más que en las diversas configuraciones culturales, el interés se centró en las diferencias en la organización social y política de grupos pequeños, entendidos como entidades bastante homogéneas, entrelazadas por relaciones colectivas, persistentes en el tiempo, regidas por normas y caracterizadas por regularidades constantes.

Ya fueran concebidas como culturas singulares o como sociedades con estructuras comparables, los objetos de estudio —sucesiva y traslapadamente denominados «sociedades primitivas», «ágrafas», «tribus», «bandas» y etnias de la antropología norteamericana y británica— se entendieron como totalidades cerradas, pr̄sas en el tiempo, circunscritas a sus territorios o caracterizadas por particularidades históricas localizadas en territorios bien delimitados. Por su parte, la antropología francesa, fuerte y largamente marcada por el estructuralismo, postuló la existencia de una necesidad humana presocial de dividir todo en dos y de establecer clasificaciones, independientemente y con anterioridad a cualquier organización social. Con base en este tipo de razonamiento, la antropóloga francesa Françoise Héritier señaló en su libro titulado significativamente *Masculino/femenino. El pensamiento de la diferencia* (1996) que la diferencia sexual era una condición para el surgimiento de un pensamiento estructurado con base en una oposición entre lo idéntico y lo diferente que se implantaba en la oposición masculino/femenino. Pasarían varios lustros para que despertara la conciencia sobre la imbricación de la producción y circulación del conocimiento antropológico con la generación y el mantenimiento de relaciones de poder y dominación. Confrontada a partir de los años cincuenta por las luchas de liberación nacional, las guerras anticoloniales y los reclamos de los sujetos y colectivos que se habían tomado como objeto para el supuesto estudio desinteresado, verificable y edificante del otro, surgió la discusión sobre la génesis eurocéntrica y colonial de la disciplina (Fabian, 1983; Stocking, 1993). Desde dentro y fuera de la antropología surgieron entonces numerosos cuestionamientos a los efectos que trajo la colonización sobre las prácticas

de representación de la alteridad: Césaire y Fanon en los años cincuenta; Leclerc y Duvignaud en los años sesenta, y Asad, Kuper y Hymes a comienzos de la siguiente década.

Desde entonces hemos comprendido que los procesos de expansión nacional, colonial e imperial propiciaron y se nutrieron del estudio de colectivos sometidos al yugo de las potencias y naciones en las cuales floreció la antropología. Como parte integral de un sistema más amplio de formación de un sentido planetario hegemónico, la antropología metropolitana clasificó y cartografió a los habitantes de ese resto del mundo, diferenciándolos de Occidente a partir de representaciones sugerentes, pero ambiguas y problemáticas (véase Pratt, 1997). A la vez que reclamaba las diferencias culturales y la diversidad de configuraciones sociales como valor positivo que enriquecía el rango de la experiencia humana, un propósito pluralista que prevalece hasta el presente, no había logrado separarse de las clasificaciones especulares que definían al *otro* por inversión y carencias. Formuladas en recurrente relación y comparación asimétrica con la omnisciente presencia de las sociedades de las cuales provenían los antropólogos, las caracterizaciones negativas resaltaban las ausencias: sociedades sin estado, sin escritura, sin historia, sin ciencia.

Mientras la antropología se constituyó como disciplina científica gracias a una división del trabajo académico enraizado en Europa, que la destinó para el estudio de lo no europeo, a la vez estableció su propia división del trabajo en las colonias. El antropólogo, un héroe varonil y solitario, tomaría distancia frente a los agentes activos del colonialismo: mercaderes, funcionarios y evangelizadores (muchas veces sus connacionales), que promovían la transformación de las sociedades sometidas (Rosaldo, 1991; Stocking, 1993). El etnógrafo destacaría, en cambio, la tarea desinteresada de la preservación de las culturas no occidentales para la ciencia, en general en forma textual y museística, y se distinguiría por el constante lamento por la extinción de la diversidad de formas de vida, viables y armónicas. Frente a los nativos, sin embargo, subsistiría la impronta que había caracterizado a la gran empresa positivista del saber, la separación y la jerarquización entre sujeto y objeto

del conocimiento, la supuesta provisión de información en bruto por parte de los sujetos investigados y la consecuente refinación descriptiva y elaboración teórica por parte del investigador; las dos afirmadas en la superioridad del conocimiento científico, es decir, europeo, sobre los saberes locales.

Desde entonces, la antropología se ha reorientado hacia aproximaciones procesuales y reflexivas que reconocen la historicidad de las sociedades y culturas bajo estudio y la de quienes las estudian, así como su desigual ubicación frente a otras culturas y sociedades y los diferenciales en la producción del conocimiento. Más que situar la diferencia como algo sustantivo que surgiría de la comparación de culturas aisladas o como el prerequisite de cualquier sistema ideológico, algunas tendencias de la disciplina han comenzado a ligar la diferencia con las relaciones de poder entre sociedades y con el continuo trazado y el desdibujamiento de fronteras étnicas, nacionales e imperiales (Assad, 1973; Barth, 1969; Rosaldo, 1991). A la vez han revisado sus concepciones sobre las totalidades discretas y sincrónicas que pretendía retratar la antropología positivista, reconociendo, a la vez, la poco examinada articulación interna de diferencias de género, edad, prestigio y posición social. La disciplina, sin embargo, se encuentra aún en una difícil encrucijada que concierne a su estatuto privilegiado en la fabricación y fijación de la alteridad y la diferencia étnica y cultural. En este asunto vale la pena reflexionar sobre quiénes producen la diferencia, con qué propósitos, cuáles son los sujetos sobre los cuales esta se imputa y, sobre todo, cómo se gobierna y disputa la diferencia.

Antropólogas feministas como Michelle Rosaldo (1979, 1980), Susana Narotzky (1995), Henrietta Moore (1991), Cynthia Nelson (1974), Karen Sacks (1974) y Verena Stolcke (1992 [1974], 1996), entre otras, hicieron tempranos e importantes aportes al cuestionamiento de las categorías binarias tales como naturaleza/cultura, doméstico/público, reproducción/producción, emoción/razón, inscritas en el núcleo de la disciplina antropológica y empleadas para el análisis social. Este esquema dualista repercutió en la comprensión del lugar de las mujeres en la sociedad, en la conceptualización fragmentaria de los procesos y dinámicas sociales y en la

justificación de la desigualdad, ya que cada uno de los polos de las oposiciones se articula al otro de forma jerárquica. Todas estas autoras se preguntaron por la relación entre esos pares dicotómicos y por la adscripción fija de cada uno de ellos a las actividades de hombres y mujeres. A la vez, algunas de ellas, en particular Verena Stolcke ([1992] 1974: 9) trascendieron estas dicotomías para examinar el juego de las diferencias de clase, étnicas y de raza.

El foco de atención se trasladó entonces de las semejanzas a las diferencias, y se planteó que la única diferencia pertinente no era la diferencia cultural. Por otra parte, se cuestionó la premisa de partida de la política feminista, es decir, la existencia real o potencial de una identidad común a todas las mujeres. La cohesión potencial o real de la política feminista ha dependido de la opresión compartida de la mujer (es decir, las mujeres, como grupo social, están dominadas por los hombres, como grupo social). La diferencia fue conceptualizada de manera tal que se tuviera en cuenta la formación de diferencias raciales, mediante las consideraciones de género (los hombres, por ejemplo, se diferencian racialmente a través de su mayor o menor capacidad viril), la inclusión de la experiencia de la raza en la experiencia del género, la negación a hablar por las mujeres desde una autoridad cualquiera, así como la afirmación de la existencia de diferencias fundamentales entre mujeres, basadas en criterios de clase, raza, cultura e historia. La definición de clase se complejizó también a partir de las nociones de género y de raza.

Sobre el punto del régimen de producción de la diferencia podemos encontrar paralelos en los debates que han animado y enfrentado el feminismo y la antropología. Como nos lo recuerda el destacado teórico jamaicano de los estudios culturales Stuart Hall, quien retoma a Derrida, el sentido de la diferencia no es solo lo que se define por lo que difiere o es distinto, sino también por los significados diferidos en dos sentidos: en disputa y no concluidos; es decir por los significados aplazados en el tiempo (y no solo diferenciados), por el juego de la significación. Como significado, la diferencia no está vinculada de forma definitiva a un significante fijo; por lo tanto, puede revestir distintos sentidos que no podemos

anticipar. Los términos «mujer» u «hombre», «femenino» o «masculino», «indio», «blanco» o «negra» son vocablos cuyas demarcaciones y confines se modifican, se cuestionan, transforman y negocian continuamente (Hall, 1999). El significado del género depende del lugar contingente en que constantemente se están ubicando y reubicando sus términos diferenciales, es decir, las oposiciones binarias, en las que se apoya.

### **Diferencia e identidad en el feminismo y la antropología en Colombia**

En términos generales se puede afirmar que las discusiones académicas y políticas del feminismo en Colombia en relación con los significados de la diferencia han estado orientadas por lineamientos próximos a los del debate que mantuvo el feminismo de la igualdad con el feminismo de la diferencia en la primera etapa de la periodización propuesta por Nancy Fraser. Debido a las profundas desigualdades sociales imperantes en nuestro país y dado el importante papel del marxismo como matriz teórica en la trayectoria académica de gran parte de las investigadoras feministas colombianas, las diferencias entre mujeres percibidas como importantes han sido las de clase. La premisa política ha sido la existencia real o potencial de una identidad común a todas las mujeres, como colectivo dominado por los hombres como grupo social. Este feminismo ignoró durante largo tiempo las controversias sobre otras diferencias entre las mujeres que animaron las discusiones feministas de la segunda etapa, reseñadas por Nancy Fraser, y dejó de lado en la práctica el hecho de que muchas mujeres colombianas son objeto no sólo de la subordinación de género y de clase sino de otras subordinaciones en función de sus pertenencias étnico-raciales, sus orientaciones sexuales, sus grupos etarios, etc. Y al soslayar en sus análisis la hegemonía de lo blanco, los discursos del mestizaje y de lo heterosexual, las prácticas académicas de muchas feministas colombianas han dejado intactos los regímenes de raza, la perdurable orientación eurocentrista y el obligado heterosexismo.

Confinadas antes al campo antropológico, las discusiones entre esencialismo y multiculturalismo —que caracterizaron el

debate feminista norteamericano en torno a la diferencia desde la década de los noventa— se ampliaron por la misma época en nuestro ámbito académico, al calor de los debates suscitados por el reconocimiento constitucional otorgado al carácter multiétnico y pluricultural de la identidad nacional colombiana, en ruptura con una tradición republicana fundada en el principio de la igualdad. A partir de este momento se dio inicio a una era en que el «derecho a la diferencia» sustituyó la búsqueda de la indiferenciación en una identidad nacional construida a partir de una sola lengua, una sola raza y una sola religión. Pasarían casi diez años para que los debates feministas abordaran los nuevos desafíos intelectuales que implica esta redefinición del proyecto de nación<sup>2</sup>.

Mientras en el campo feminista continuaban en remojo aquellas perspectivas y los debates que permiten diferenciar, valorar políticamente las exigencias identitarias y entender los nexos entre diferencias y desigualdades sociales, en antropología las discusiones al respecto son ricas, aunque muchas veces ignoraron las conexiones entre diferencias y desigualdades. En ninguno de los dos campos se examinaron las formas en que las desigualdades sociales estructuran los valores, los deseos y las necesidades de los diferentes grupos y clases de mujeres. Las aproximaciones antiesencialistas que consideran que las diferencias y las identidades no son cuestiones de hecho, en virtud del carácter objetivo del grupo o de su posición social, han sido examinadas desde entonces en un número creciente de tesis de grado, en los trabajos sobre sexualidad y en los de algunas académicas feministas<sup>3</sup>.

En el ámbito político, la separación de los intereses de clase, étnico-raciales, de género y sexualidad ha producido una serie de cegueras mutuas y ha puesto en evidencia los límites de estas separaciones. Propiciar alianzas en el plano político y una articulación de los objetivos emancipatorios de estos diversos movimientos

---

<sup>2</sup> Véase al respecto Estrada (1997), Arango et ál. (1998), Tovar (2003).

<sup>3</sup> Si bien no haremos referencia a todos los trabajos que se han realizado en la última década, señalaremos aquí, a título ilustrativo, algunos de los trabajos elaborados en la Universidad Nacional: Esguerra (2002), Góngora (2003), Rodríguez (2004), Melo (2005), Curiel (2010), Prada (2010).

sociales se ha convertido en una necesidad. No obstante, muy pocos proyectos políticos han estimado prioritario responder a este desafío. Dos de ellos ameritan ser mencionados: el primero es el proyecto de Planeta Paz, financiado por el gobierno noruego y el segundo, la Constituyente Emancipatoria de Mujeres. Planeta Paz, uno de los primeros ejemplos de esta búsqueda de confluencias, articula diversos sectores sociales tradicionalmente no escuchados —los grupos étnicos, feministas y de diversidad sexual— en torno a la búsqueda de una salida política al conflicto armado y social en Colombia. Las organizaciones feministas y las organizaciones agrupadas bajo la sigla LGBT (Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transsexuales) que han hecho parte de este proyecto, compartieron en 2007 la misma posición frente al conflicto armado y a la paz, bajo la divisa «El cuerpo, primer territorio de Paz». Esta declaración marcó la articulación entre sus luchas por el reconocimiento de la diversidad de género y sexual y sus luchas por un nuevo enfoque de la paz, que concebía la superación de las desigualdades económicas, sociales, culturales y políticas del país, como una condición indispensable para la desactivación del conflicto armado.

En una perspectiva similar, el movimiento social de mujeres, en toda su diversidad, creó en el año 2002 una red internacional de mujeres contra todas las violencias civiles y militares, fuera cual fuere su origen (paramilitar o guerrillero), y por la paz, llamado la Constituyente Emancipatoria de Mujeres colombianas. Aunque existe un relativo consenso en torno al hecho de que el logro de la paz en Colombia no podrá ser alcanzado insistiendo en la reivindicación de los intereses de cada uno de los movimientos por separado, no hay acuerdos sobre cómo deben encajar sus diferentes objetivos, sobre qué estrategias se deben formular para poder desafiar conjuntamente las opresiones de que son objeto ni sobre qué forma debe adoptar esta articulación para ser políticamente productiva.

El debate feminista sobre el lugar de la diferencia se encuadra en Colombia en un escenario político y social en el cual concurren procesos muy diversos que les plantean retos tanto al ámbito académico como al de los movimientos sociales. Estos procesos incluyen, entre otros: la apertura de espacios pluriétnicos y multiculturales

promovidos por la Constitución de 1991; la implementación de las llamadas políticas de ajuste estructural, que reducen la protección social a cargo de los Estados e inciden en una creciente desigualdad socioeconómica; la permanencia de desigualdades de género a pesar de la institucionalización de las políticas de equidad y de la mayor visibilidad de los asuntos de las mujeres en el escenario mundial; el desplazamiento forzado de poblaciones de origen rural y étnico, que transforma la estructura social de las grandes ciudades; la persistencia de la influencia de la Iglesia católica en el Estado colombiano, pese a la abolición del concordato y al reconocimiento constitucional de la pluralidad religiosa, y el surgimiento de movimientos que buscan reivindicar los derechos de grupos oprimidos sexualmente en el marco del ejercicio de una ciudadanía incluyente<sup>4</sup>.

Igualmente, se hace necesario reflexionar en el ámbito académico colombiano en torno a la pertinencia teórica y política de las perspectivas posestructuralistas, que buscan erosionar el esencialismo, desestabilizando las unidades analíticas de clase, género, raza y sexualidad. Es importante tener en cuenta dos elementos aparentemente contradictorios: por una parte, la crítica del género y la raza en cuanto criterios clasificatorios y productores de desigualdades y de fronteras fijas e inmutables entre grupos que se perciben como inherentemente diferentes, resulta estimulante. Pero, por otra parte, la disolución total de estas categorías vuelve difícil reclamar políticamente las experiencias de subordinación propiciadas por los discursos y las prácticas clasistas, sexistas, racistas y heterosexistas. Es indiscutible que estas experiencias revisten gran complejidad y demandan instrumentos analíticos más sofisticados, y es importante insistir en ello; pero también es cierto que las relaciones de dominación y subordinación que se producen con base en estos criterios persisten y requieren no solo explicaciones, sino también acciones políticas.

---

4 Aunque existe una extensa bibliografía sobre cada uno de estos procesos, pocos trabajos han examinado su confluencia. Sobre estas articulaciones, véase, entre otros: Meertens (2000), Chaves y Zambrano (2006), Serrano y Viveros (2006), y Zambrano (2007).

En relación con el concepto de diferencia, vale la pena que indagemos qué relación tiene esta con la alteridad. Igualmente, que nos planteemos preguntas sobre la diferencia como categoría analítica, a la manera de los feminismos disidentes, tales como el *black feminism*, el feminismo de color, el llamado feminismo tercermundista y los estudios *queer*. Es importante señalar que estos feminismos han sido muy críticos del eurocentrismo dominante en la teoría social contemporánea y han buscado producir herramientas analíticas aptas para dar cuenta del cruce entre raza y género, lo que ha permitido integrar las discusiones sobre colonialidad del poder y del saber, ausentes en el pensamiento feminista posmoderno norteamericano y europeo (Alexander y Mohanty, 1997; Viveros, 2004; Zambrano, 2008; véase Quijano, 2000).

El *black feminism* contribuyó a cuestionar no solo las prácticas feministas dominantes, por su carácter racista o imperialista, sino también las teorías hegemónicas y la idea de una sororidad (hermandad femenina) universal. A partir de la experiencia de una doble opresión, Audre Lorde, Angela Davis, Patricia Hill Collins y bell hooks identificaron la correspondencia existente entre unas prácticas racistas y excluyentes y unas teorías que ocultaban el lugar que ocupaba la raza como relación de poder estructurante de las relaciones de género y de la opresión patriarcal.

Un proceso similar surgió con la crítica poscolonial elaborada al inicio de los años ochenta por las feministas provenientes del Tercer Mundo. Muchas de ellas cuestionaron la oposición establecida por las feministas del Primer Mundo, quienes se concebían como mujeres liberadas y emancipadas, mientras que definían a las mujeres del Tercer Mundo como víctimas del patriarcado, personas sometidas a las costumbres y tradiciones, encerradas en una religión, forzosamente opresiva, y en relaciones familiares y culturales necesariamente patriarcales, requiriendo ser liberadas, a menudo, contra su propia voluntad (véase Mohanty, 1991; Moraga, 1988; Moraga y Anzaldúa, 1981; Spivak, 2003). Igualmente, denunciaron la construcción de una categoría homogénea para designar a todas las mujeres de los países del Tercer Mundo, pese a la diversidad y heterogeneidad de las realidades sociales, económicas y

culturales que las caracterizan, como si constituyeran una *otredad* radicalmente diferente.

Por su parte, la teoría *queer*, denominada con un término de la lengua inglesa que designa la idea de rareza y extrañamiento, pero que, al mismo tiempo, puede ser utilizado corrientemente como un insulto sexual contra hombres y mujeres que no se adecuan a la norma heterosexual, representa un intento teórico y político no solo subversivo y trasgresor, sino también de orgullo y reivindicación (Mérida Jiménez, 2002). En estas reflexiones es importante señalar la influencia de teóricas feministas lesbianas como Teresa de Lauretis, Gayle Rubin, Eve Kosofsky y Judith Butler, quienes han cuestionado las dicotomías restrictivas tradicionales de las identidades sexuales, con el propósito de desestabilizar los cánones universalistas y los códigos dualistas que definen los comportamientos regidos por la heterosexualidad como norma. Igualmente, es pertinente mencionar la ampliación del radio de acción de los estudios *queer* a cuestiones vinculadas con la homofobia, el racismo, la misoginia y la intolerancia religiosa. Esta es una de las razones por las cuales esta perspectiva ha encontrado bastante aceptación en el ámbito académico. En efecto, más allá de las orientaciones y los deseos sexuales de quienes los utilizan, los estudios *queer* ofrecen perspectivas muy novedosas para la realización de un nuevo tipo de investigación social.

Las críticas formuladas por estas distintas corrientes del feminismo contemporáneo están muy relacionadas con el modo en que dichas corrientes se apropiaron y reformularon los postulados teóricos posestructuralistas, inspirados fundamentalmente por Foucault, Derrida y Deleuze y el interés de éstos en la diferencia, el descentramiento y la reconstrucción del sujeto humanista<sup>5</sup>. Precisamente en ese marco de discusiones —que liga los nuevos feminismos al diálogo sostenido entre la antropología, la teoría social y los reclamos de movimientos sociales— vale la pena preguntar de nuevo por el vínculo entre producción del conocimiento y relaciones

---

5 Es importante precisar que en el movimiento y de las corrientes teóricas *queer* algunas tendencias no se definen como feministas y otras se han referido al carácter obsoleto del feminismo, pese a que sus figuras emblemáticas, Butler, Kosofsky, entre otras, se autodefinen como feministas.

de poder: ¿quién define la diferencia? ¿Cuáles son las normas supuestas a partir de las que un grupo social se marca como diferente? ¿Cómo se construyen, se mantienen, se refuerzan o se disuelven las fronteras de la diferencia? Y ¿cómo se representan los distintos grupos en diferentes discursos de la diferencia? (Brah, 2000).

Por otra parte, la comprensión de la diversidad de las construcciones del yo y la identidad en el mundo contemporáneo es una tarea de gran dificultad que solicita invocar no solo la fluidez y las escisiones que caracterizan las identidades, o el proceso de construcción de los sujetos como tales, sino también la pregunta por los vínculos entre sujetos individuales y sociales y por la producción social y cultural de las posiciones específicas de sujeto.

Resulta necesario considerar además que en Colombia, durante los últimos años, han comenzado a surgir, de una parte, liderazgos femeninos y discusiones sobre asuntos de género en los movimientos étnicos y, de otra, movimientos de mujeres contruidos desde la defensa y la consolidación de una pertenencia étnica específica, como los movimientos de mujeres indígenas y afrocolombianas. Algunos de ellos están desarrollando discursos y prácticas políticas desde una perspectiva de género situada culturalmente que plantea cuestionamientos al feminismo surgido en el centro del país y teorizado desde la academia<sup>6</sup>. Pero también es preciso pensar que el objetivo de defender la especificidad de una experiencia histórica, política y cultural colectiva no siempre desafía las prácticas patriarcales. Por el contrario, algunas representaciones y reclamos culturales de los grupos étnicos han reforzado el lugar de subordinación de las mujeres. Así, el acceso a las instancias de poder dentro de sus organizaciones, los procesos de empoderamiento de las líderes, no portar los símbolos y diacríticos de sus culturas como los atuendos, la postergación del matrimonio o de la concepción de los hijos han sido interpretados por muchos hombres y mujeres de sus propios grupos étnicos como actitudes y comportamientos amenazantes para sus comunidades (Berrío Palomo, 2005).

---

6 Aída Hernández Castillo (2003) tiene reflexiones muy interesantes al respecto, referidas al caso mexicano.

Igualmente, debemos tener en cuenta las limitaciones políticas que puede traer la defensa de la identidad étnica cuando se deja de lado el problema del racismo y de las desigualdades sociales, y se termina celebrándola como una dimensión cultural sin nexos con la subordinación racial y de clase. También es necesario recordar los cambios generacionales que experimentan los grupos étnicos. En Colombia, las mujeres jóvenes negras e indígenas que viven en las grandes ciudades son hoy cada vez más numerosas. Aunque muchas de ellas conservan sus vínculos con sus regiones y comunidades de origen, algunas son agentes activos en la reinterpretación de sus prácticas culturales (Urrea y Cuero, 2011). Son, por lo tanto, mujeres que constituyen una generación enfrentada a las dificultades y a las complejas perspectivas de cambios en marcha, dentro y fuera de sus comunidades<sup>7</sup>.

La política de la identidad también puede dar lugar al desarrollo de políticas de la representación fundadas en la identidad, que asumen la tarea de «darle la voz» a las mujeres indígenas o negras como una «minoría» que debe representarse a sí misma, pero siempre y solamente a sí misma. En ese sentido se les niega a las mujeres definidas como «diferentes» en el terreno étnico-racial la posibilidad de representar una posición política que trascienda esta pertenencia. Igualmente, se tiende a considerar que las teorizaciones políticas de las mujeres indígenas o negras solo tienen un peso explicativo en relación con sus experiencias específicas, pero ninguna o poca utilidad para el resto de las mujeres o de los grupos sociales. Por último, no se les concede la posibilidad de expresar una diversidad de posiciones de sujeto, sino que se las asume siempre como representantes de una colectividad que se supone homogénea, estable y unificada.

En resumen, debemos explorar los alcances y las limitaciones de las estrategias identitarias. Al mismo tiempo, no es posible continuar ignorando el hecho de que la relación entre las mujeres indígenas y afrodescendientes con la academia colombiana brilla

---

7 El trabajo de Jules Falquet (1999) sobre las mujeres indígenas zapatistas ha documentado situaciones similares.

por su ausencia y que muy pocas de ellas están implicadas en la producción de los debates feministas y las discusiones académicas. Los programas de género y de antropología requieren desarrollar la autorreflexividad acerca de las convergencias entre el tipo de herramientas analíticas que emplean y la composición social y étnico-racial de quienes, de hecho, teorizan el género y la diferencia en el ámbito académico colombiano. Aunque en esta presentación no incluimos un balance sobre la producción académica colombiana, que nos parece prioritaria y que esperamos desarrollar en el futuro, pensamos que la oportunidad de presentar estas reflexiones constituye un buen abrebocas para pensar el lugar que ha ocupado el problema de la diferencia en la antropología y en el feminismo en Colombia.

### **A modo de conclusión**

En este artículo hemos abordado la paradójica relación entre la antropología y el feminismo, señalando algunos de sus puntos de contacto y también sus desencuentros. Afín a la diferencia, la antropología sociocultural ha acogido el género en el seno de las diferencias culturales, pero no ha reconocido las relaciones de género como principio de ordenamiento jerárquico de las prácticas sociales y culturales. Tampoco ha puesto en su agenda investigativa y teórica el estudio de la articulación del género con otros sistemas de dominación, jerarquía y desigualdad. Esta tarea ha recaído sobre la antropología feminista que, desde una perspectiva disciplinaria y transdisciplinaria a la vez, ha virado desde los estudios que buscaban entender la variación cultural de las categorías *hombre* y *mujer* y de la asignación de papeles y significaciones asociados a lo femenino y lo masculino hacia la investigación sobre cómo se manifiesta y se estructura la noción de género a través de la variación cultural. Tales discusiones no han logrado trascender o transformar la disciplina, que ha confinado a la antropología feminista a un subcampo menor que no tiene impacto sobre los demás.

Hemos señalado, asimismo, a lo largo de este texto, que las teorizaciones posibles de las diferencias, y no solo de la diferencia, tienen

efectos políticos sobre el contenido de la antropología, de las reivindicaciones feministas y de la composición misma del movimiento. Lo que se perfila a través de todos los interrogantes en torno a la diferencia es que el estatuto analítico y político de esta categoría ha perdido su carácter de evidencia. Ya no es posible en antropología producir conocimientos sobre los otros de manera inocua. Los cuestionamientos que se han hecho a las relaciones entre el saber y el poder, al estatuto de legitimidad de la ciencia, otorgado por su separación de lo político, las demandas identitarias y las reivindicaciones de los grupos que fueron su objeto hoy no lo permiten.

Aunque la teoría feminista buscó desde sus inicios desnaturalizar las relaciones de género, solo desde una fecha reciente cuestionó la supuesta homogeneidad de la categoría *mujeres*, concebida no solo de forma descriptiva sino normativa, designando un único objetivo político para el movimiento feminista. La consideración de la multiplicidad de relaciones de poder que atraviesan el grupo de las mujeres provino principalmente de tres corrientes feministas: el *black feminism* norteamericano e inglés, las críticas poscoloniales y las teorías *queer*. A partir de estas críticas, el feminismo ha intentado «conceptualizar la simultaneidad de las opresiones y la irreductibilidad de los órdenes múltiples de dominación a una jerarquía única» (Varikas, 1998: 9).

Durante largo tiempo, el feminismo colombiano no se dejó interpelar por las reflexiones, ya presentes en la antropología, sobre las diferencias étnicas y las diferencias culturales, por dos razones: en primer lugar, por la matriz eurocéntrica de muchas de las teorías feministas que circularon en el ámbito académico, pero también por el temor de ver debilitado el sujeto del feminismo al considerar las múltiples diferencias existentes entre las mujeres.

La reforma constitucional colombiana, la redefinición del carácter de la nación como pluriétnico y multicultural, el surgimiento de movimientos de mujeres y liderazgos étnicos, y, más recientemente, la presencia de las poblaciones desplazadas en las grandes ciudades volvieron ineludible, al interior del feminismo, la reflexión sobre las diferencias étnicas y culturales. Sin embargo, el alcance de esta inclusión ha sido limitado, pues no ha significado

una transformación de los parámetros teóricos y metodológicos del feminismo ni se ha incorporado en la corriente principal de las teorías feministas. Ha llegado el momento de utilizar las herramientas teóricas y políticas del *black feminism*, del feminismo de color y de las teorías *queer*, y de forjar nuestros propios instrumentos, para pensar y transformar la multiplicidad de relaciones de poder que nos atraviesan como mujeres colombianas, aquí y ahora. Asumir un compromiso intelectual y político con las teorizaciones de estos feminismos disidentes implica incluirlas en nuestros programas académicos, tanto en el ámbito de los estudios antropológicos como en el de los estudios de género, y repensar muchos de los problemas estudiados a la luz de las preguntas que plantean estas experiencias específicas. Se trata también de aprender de la propuesta política articuladora de estos feminismos y de su proyecto de construir un movimiento social sensible a todos los tipos de opresión, exclusión y marginación, sin priorizar ninguno de ellos de antemano, sino en forma contextual y situacional. Igualmente, aprender de su capacidad de formular estrategias, para desafiar conjuntamente las distintas opresiones sobre la base de una comprensión de cómo se interconectan y ensamblan (Viveros, 2007).

Nuestra imaginación teórica y política como antropólogas y como feministas tiene delante de sí varios retos concomitantes: superar las insuficiencias del concepto de diferencia, para pensar las relaciones de género en el mundo contemporáneo y proponer una nueva definición del sujeto de las luchas feministas. Un sujeto que sea irreductible a una categoría unívoca y que pueda apoderarse de manera creativa del compromiso con las prácticas de descolonización como algo decisivo en la transformación personal y colectiva.

### **Bibliografía**

- Alexander, J. y Mohanty, C. (1997). «Introduction. Genealogies, Legacies, Movements». En M. J. Alexander y C. T. Mohanty (eds.), *Feminist Genealogies, Colonial Legacies and Democratic Futures* (xiii-xlii). Nueva York, Londres: Routledge Press.
- Arango, L. G. et ál. (1998). *Mujeres, hombres y cambio social*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia.

- Arango, L. G. y Puyana, Y. (comps.). (2007). *Género, mujeres y saberes en América Latina. Entre el movimiento social, la academia y el Estado* (175-191). Bogotá: Escuela de Estudios de Género, Universidad Nacional de Colombia.
- Assad, T. (1973). *Anthropology and the Colonial Encounter*. New York: Humanities Press.
- Barth, F. (1969). «Introducción. Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales». En F. Barth (ed.), *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales* (9-49). México: Fondo de Cultura Económica.
- Beauvoir, S. de. ([1949] 1957). *El segundo sexo* (P. Palant, trad.). Buenos Aires: Ed. Leviatán.
- Beltrán Pedreira, E., Maquieira D'Angelo, V., Álvarez, S. y Sánchez Muñoz, C. (2001). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Benedict, R. (1934). *Patterns of Culture*. New York: Houghton Mifflin.
- Berrio Palomo, L. R. (2005). *Sembrando sueños, creando utopías: liderazgos femeninos indígenas en Colombia y México* (manuscrito).
- Brah, A. (2000). «Difference, Diversity, Differentiation». En L. Back y J. Solomos (eds.), *Theories of Race and Racism. A Reader* (431-446). London: Routledge.
- Butler, J. (1996). «Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault». En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (303-327). México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México, Miguel Ángel Porrúa Editores.
- Butler, J. (2000). «El marxismo y lo meramente cultural». *New Left Review*, 2, 109-123.
- Butler, J. (2001). «Encuentros transformadores». En E. Beck-Gernsheim, J. Butler y L. Puigvert (eds.), *Mujeres y transformaciones sociales* (77-91). Barcelona: El Roure.
- Césaire, A. ([1956] 2006). *El discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- Chaves, M. y Zambrano, M. (2006). «From *Blanqueamiento* to *Reindigenización*: Paradoxes of *Mestizaje* and Multiculturalism in Contemporary Colombia». *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos, primavera*, 5-23.

- Curiel, O. (2010). *El régimen de la heterosexualidad en la Nación. Un análisis de la Constitución Política de Colombia*. Tesis para optar al título de magíster en Antropología, Universidad Nacional de Colombia.
- Delphy, C. (2001). *L'ennemi principal: Tome 2, Penser le Genre*. Paris: Editions Syllepse.
- Di Leonardo, M. (1991). «Introduction: Gender, Culture and Political Economy: Feminist Anthropology in Historical Perspective». En M. di Leonardo (ed.), *Gender at the Crossroads of Knowledge: Feminist Anthropology in the Postmodern Era* (1-50). Berkeley, Los Angeles, Oxford: University of California Press.
- Duvignaud, J. (1977). *El lenguaje perdido: ensayo sobre la diferencia antropológica* (H. Azcurra, trad.). México: Siglo XXI Editores.
- Esguerra, C. (2002). *Del peccatum mutum al orgullo de ser lesbiana. Grupo Triangulo Negro de Bogotá (1996-1999)*. Trabajo de grado, Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Colombia.
- Estrada, A. M. (1997). «Los estudios de género en Colombia: entre los límites y las posibilidades». *Revista Nómadas*, 6, 34-54.
- Fabian, J. (1983). *Time and the Other. How Anthropology Makes its Object*. New York: Columbia University Press.
- Falquet, J. (1999). «La coutume mise à mal par ses gardiennes mêmes. Revendications des Indiennes zapatistes». *Nouvelles questions féministes*, 20(2), 87-116.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra* (J.P. Sartre, «Prefacio»). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición post-socialista*. Bogotá: Siglo del Hombre, Uniandes.
- Góngora, A. (2003). *Estética de clóset. Puesta en escena del género y visibilidad gay*. Trabajo de grado, Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Colombia.
- Hall, S. (1999). «Identidad cultural y diáspora». En S. Castro, O. Guardiola y C. Millán de Benavides (eds.), *Pensar en los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial* (131-147). Bogotá: Colección Pensar.
- Héritier, F. (1996). *Masculino/Femenino. El pensamiento de la diferencia*. Barcelona: Ariel.

- Hernández Castillo, A. (2003). «Posmodernismos y feminismos: diálogos, coincidencias y resistencias». *Desacatos. Revista de Antropología Social*, 13, 107-122.
- Hooks, B. (1984). *Feminist Theory: From Margin to Centre*. Cambridge, MA: South End Press.
- Hurtig, M.-C. y Pichevin, M.-F. (1991). «Catégorisation de sexe et perception d'autrui». En M-C Hurtig et ál. (eds.), *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes* (169-181). Paris: CNRS.
- Hymes, D. (ed.). (1972). *Reinventing Anthropology*. New York: Pantheon.
- Kuper, A. (1973). *Anthropologists and Anthropology. The British School, 1922-1972*. London: Allen Lane.
- Leclerc, G. ([1972] 1973). *Antropología y colonialismo*. Madrid: Comunicación.
- Mead, M. ([1935] 1982). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Paidós.
- Meertens, D. (2000). «El futuro nostálgico: desplazamiento, terror y género». *Revista Colombiana de Antropología*, 36.
- Melo, M. A. (2005). «¿Nadie te entiende? Luna sí. Género e ideología en las revistas femeninas juveniles». Trabajo de grado, Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Colombia.
- Méndez, G. (2004). *Participación y demandas de las mujeres indígenas en la ciudad de Bogotá: la pregunta por la inclusión*. Tesis para optar al título de magíster en Estudios de Género, Universidad Nacional de Colombia.
- Mérida Jiménez, R. (ed.). (2002). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.
- Mohanty, C. T. ([1988] 2008). «Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales». En L. Suárez y R. A. Hernández (comps.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (117-164). Madrid: Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer.
- Moraga, C. (1988). «La güera». En C. Moraga y A. Castillo (eds.), *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos* (19-30). San Francisco: Ism Press, Inc.

- Moraga, C. y Anzaldúa, G. (eds.). (1981). *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. New York: Kitchen Table, Women of Color Press.
- Moore, H. (1991). *Antropología y feminismo*. Madrid: Cátedra.
- Moore, H. (1996). *A Passion for Difference. Essays in Anthropology and Gender*. Bloomington: Indiana University Press.
- Narotzky, S. (1995). *Mujer, mujeres, género*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Nelson, C. (1974). «Public and Private Politics: Women in the Middle East». *American Ethnologist*, 1, 551-563.
- Prada, N. (2010). *Placeres peligrosos. Discursos actuales sobre la sexualidad de las mujeres en la prensa colombiana*. Tesis para optar al título de magister en Estudios de Género, Universidad Nacional de Colombia.
- Pratt, M. L. ([1992] 1997). *Ojos imperiales: literatura de viajes y transculturación* (O. Castillo, trad.). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Quijano, A. (2000). «Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina». En W. Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (117-131). Buenos Aires: Ediciones del Signo, Duke University.
- Rodríguez, M. A. (2004). *La construcción de la categoría de gay en el proceso de visibilización de lo gay en Bogotá*. Trabajo de grado, Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Colombia.
- Rosaldo, M. (1979). «Mujer, cultura y sociedad: una visión teórica». En O. Harris y K. Young (eds.), *Antropología y feminismo* (153-180). Barcelona: Anagrama.
- Rosaldo, M. (1980). «The Use and the Abuse of the Anthropology: Reflections on Feminism and Cross Cultural Understanding». *Signs*, 5(3), 389-417.
- Rosaldo, R. ([1989] 1991). *Cultura y verdad*. México: Grijalbo.
- Rubin, G. ([1975] 1996). «El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo». En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (35-97). México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México, Porrúa.

- Sacks, K. (1974). «Engels Revisited: Women, the Organization of Production and Private Property». En M. Rosaldo y L. Lamphere (eds.), *Woman, Culture and Society* (207-222). Stanford: Stanford University Press.
- Scott, J. ([1989] 1996). «El género: una categoría útil para el análisis histórico». En M. Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (265-303). México: PUEG, Porrúa.
- Serrano, J. F. y Viveros, M. (2006). «Regímenes de ordenamiento social y representaciones de diferencia en Colombia contemporánea». En C. Cáceres, M. Sala y A. P. Uziel (eds.), *Sexualidad, estigma y derechos humanos. Desafíos para el acceso a la salud en América Latina*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia – CLAM.
- Spivak, G. (2003). «¿Puede hablar el subalterno?». *Revista Colombiana de Antropología*, 30, 297-364.
- Stocking, G. ([1983] 1993). «La magia del etnógrafo». En H. Velasco et ál. (comps.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (43-96). Madrid: Trotta.
- Stolcke, V. ([1974] 1992). *Racismo y sexualidad en la Cuba colonial*. Madrid: Alianza.
- Stolcke, V. (1996). «Antropología del género». En J. Prat y A. Martínez (eds.), *Ensayos de antropología cultural* (335-343). Barcelona: Ariel.
- Stoller, R. (1985). *Presentations of Gender*. New Haven: Yale University Press.
- Tovar, P. (ed.). (2003). *Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Urrea, F. y Cuero, A. Y. (eds.). (en prensa). *Feminidades y sexualidades: mujeres negras, indígenas, blancas-mestizas y transgeneristas negras en el suroccidente*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Varikas, E. (1998). «Sentiment national, genre et ethnicité». *Tumultes*, 11, 87-97.
- Visweswaran, K. (1997). «Histories of Feminist Ethnography». *Annual Review of Anthropology*, 26, 591-621.
- Viveros, M. (2004). «El concepto de “género” y sus avatares. Interrogantes en torno a algunas viejas y nuevas controversias». En C. Millán de Benavides y Á. M. Estrada (eds.), *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo* (170-194). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Viveros, M. (2007). «De diferencia y diferencias. Algunos debates desde las teorías feministas y de género». En L. G. Arango y Y. Puyana (comp.), *Género, mujeres y saberes en América Latina. Entre el movimiento social, la academia y el Estado (175-191)*. Bogotá: Escuela de Estudios de Género, Universidad Nacional de Colombia.
- Zambrano, M. (2007). «El gobierno de la diferencia: volatilidad identitaria, escenarios urbanos y conflictos sociales en el giro multicultural colombiano». En O. Hoffmann y M. T. Rodríguez (eds.), *Los retos de la diferencia: los actores de la multiculturalidad entre México y Colombia (237-266)*. México: Publicaciones La Casa Chata, Ciesas, IRD, Cemca, ICANH.
- Zambrano, M. (2008). *Trabajadores, villanos y amantes: encuentros entre indígenas y españoles en la ciudad letrada. Santa Fe de Bogotá (1550-1650)*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

# Relativismo cultural, diferencia colonial y derechos de las mujeres\*

**Franklin Gil Hernández**

Escuela de Estudios de Género

Universidad Nacional de Colombia

**EL GÉNERO COMO CATEGORÍA** analítica ha sido una herramienta fundamental para estudiar las relaciones de poder basadas en la diferencia sexual (Scott, 1996). Esa categoría ha sido enriquecida al pasar por diversos debates en la historia de su uso en las ciencias sociales, la filosofía, el derecho y otras disciplinas. Existe así una variedad de debates, dentro de los estudios feministas, en relación con su epistemología, su política y su metodología. No es el objetivo de este escrito dar cuenta de esos debates, sin embargo, es importante describir de manera general uno de ellos como punto de partida: la cuestión de las diferencias entre mujeres.

El debate sobre las diferencias entre mujeres está centrado en las críticas que, en los años setenta y principios de los ochenta,

---

\* Este texto está basado en la ponencia «Relativismo cultural, universalismo y derechos sexuales y reproductivos. Una mirada a los recientes debates sobre la despenalización del aborto», presentada en el Quinto Observatorio Sociopolítico y Cultural: Conocimiento Científico, Ética y Política: Nuevos Retos para Latinoamérica y el Caribe. Coloquio: El Género: ¿Una Categoría Útil para las Ciencias Sociales?, organizado por el Centro de Estudios Sociales (CES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia del 19 al 20 de abril del 2006.

hicieron las feministas negras (inicialmente las del *Combahee River Collective*, y posteriormente Angela Davis, bell hooks, Patricia Hill-Collins, entre otras) y las feministas lesbianas (Adrienne Rich, Audre Lord, Sheila Jeffreys, Monique Wittig, entre otras) en relación con la hegemonía blanca, heterosexual y de clase media en el movimiento feminista, tanto para describir las relaciones de poder entre hombres y mujeres, como para construir la agenda política y las aspiraciones de cambio social<sup>2</sup>. Posteriormente, a finales de los ochenta y en los años noventa, las feministas poscoloniales y tercermundistas (Gayatri Spivak, Shandra Talpade Mohanty, Gloria Anzaldúa, entre otras), hicieron una crítica al etnocentrismo en la construcción del sujeto del feminismo y al olvido de las relaciones colonialistas en los análisis realizados por algunas feministas del Primer Mundo.

Estas críticas y propuestas investigativas han consolidado un campo importante dentro de los estudios feministas: el estudio de las relaciones entre el género y otros órdenes de poder como la raza, la clase y el colonialismo. En este campo se inscribe la presente reflexión, a propósito de algunos debates colombianos sobre derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, en particular el tema del aborto y de las mutilaciones genitales femeninas.

Además de la consideración de las relaciones entre órdenes de poder, este análisis considera también cómo en estos debates sobre derechos sexuales y reproductivos se ponen en juego actuales

---

2 Un análisis de la trayectoria del debate de la diferencia, incluida la étnico-racial, en el pensamiento feminista puede ser encontrado en el artículo de Mara Viveros «De diferencia y diferencias. Algunos debates desde las teorías feministas y de género» (2007). Para profundizar en las relaciones entre género, raza y clase, consultar el libro de Angela Davis *Mujeres, raza y clase* (2004); sobre el pensamiento negro feminista véase el artículo «Black Feminist Thought» de Patricia Hill-Collins (2000). Para información sobre movimientos de mujeres negras feministas en América Latina, consultar el artículo de Ochy Curiel «Superando la interseccionalidad de categorías por la construcción de un proyecto político feminista radical. Reflexiones en torno a las estrategias políticas de las mujeres afrodescendientes» (2008). Sobre los feminismos chicanos y tercermundistas, véase el libro *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos* (1988), editado por Cherrie Moraga y Ana Castillo.

discusiones sobre «la modernidad» y «lo occidental», entendidos, en este caso, como recursos políticos para afirmar e imponer «cómo debe ser el mundo civilizado».

### **Contexto global del debate: civilizaciones en pugna**

Como lo refiere Eric Fassin (entrevista, 2006, febrero)<sup>3</sup>, «en el contexto internacional [...] la igualdad y la libertad en general, y por supuesto en relación con la sexualidad, son valores característicos de la modernidad», y ambos valores han sido fuertes consignas tanto de los movimientos feministas como de los sexuales. Como lo refiere el investigador mencionado, también estos valores han sido armas usadas en las batallas de representación internacional y nacional para calificar quién es más o menos moderno. Es decir, en el mundo contemporáneo la sexualidad y el género, y sus derechos asociados, son fundamentales en la definición de lo que es y no «moderno», o en últimas en la evaluación para calificar quién tiene el «mejor» modelo de sociedad desde el punto de vista «occidental».

Cabe advertir que en otros momentos históricos el género y la sexualidad también sirvieron para descalificar a «los adversarios». Por ejemplo:

[...] a principios del siglo xx entre Francia y Alemania eran comunes las acusaciones mutuas de ser sociedades decadentes y corrompidas por la homosexualidad. La diferencia es que en ese momento existía un consenso más generalizado para afirmar que la homosexualidad no «era buena». (Fassin, 2006)

Mientras que hoy, aunque las posiciones enfrentadas permanecen, existe también una fuerte idea acerca de que el logro del Estado moderno y laico está relacionado con el aseguramiento

---

3 Entrevista al profesor Eric Fassin, realizada por Mara Viveros y Franklin Gil Hernández en la *École Normale Supérieure* de París, en el marco del Proyecto Ecos-Nord «Las nuevas configuraciones de las desigualdades sociales. Discriminaciones raciales y recomposiciones identitarias en Colombia y en Francia».

de los derechos sexuales y reproductivos, más concretamente expresado en la liberalización del aborto, el reconocimiento de las uniones del mismo sexo y otra serie de acciones orientadas a la reducción de las inequidades sexuales y de género.

Ahora, para entender las posiciones en contra del reconocimiento de estos derechos, no es suficiente una mirada simplificadora que identifique una posición conservadora y una progresista. En varias ocasiones se mezclan posiciones conservadoras con argumentos progresistas como la libertad religiosa, o posiciones progresistas fundamentadas en la moral tradicional, y no son pocas las veces que los políticos nos sorprenden y confunden, al punto de no saber si la favorabilidad a la despenalización del aborto o el reconocimiento de las parejas del mismo sexo dependen de una posición de derecha o izquierda.

Esto no quiere decir que no haya proyectos de sociedad diferentes en los partidos políticos, pero sí permite llamar la atención sobre los consensos morales, influidos especialmente por el cristianismo, que existen entre nuestra clase política<sup>4</sup>. En el proceso de debate, en el 2007, de un nuevo proyecto de ley para parejas del mismo sexo en el Congreso de la República, se manifestaron esas *confusiones*: el proyecto fue propuesto por un congresista de un partido de derecha, actualmente detenido por sus vínculos con grupos paramilitares dentro del escándalo conocido como la parapolítica; un senador de un partido de izquierda (cuyos dirigentes se han destacado por posiciones progresistas y que tiene en sus estatutos el tema LGBT<sup>5</sup>) se salió del control interno del partido y votó en contra del proyecto; el mismo presidente, que prometió en campaña derechos patrimoniales y seguridad social para las parejas del mismo sexo, también ha hecho vehementes defensas públicas sobre la familia conformada por un hombre y una mujer.

---

4 En la novela *Cien años de soledad* de García Márquez, afirma Aureliano Segundo: «la única diferencia actual entre liberales y conservadores es que los liberales van a misa de cinco y los conservadores van a misa de ocho» (1996: 287). Esperemos que la «nueva izquierda» no se diferencie en eso de los otros partidos.

5 LGBT: lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas.

De todas maneras, tanto detractores como defensores del proyecto de ley parecen estar de acuerdo en que la familia es una institución sagrada e intocable. Al respecto, es importante considerar que en las sociedades occidentales contemporáneas la discusión sobre los derechos de las parejas homosexuales está muchas veces separada de una discusión sobre el concepto de familia —forma unívoca de entender el parentesco—, y en esa discusión también se separa la cuestión de la afinidad de la de filiación (Butler, 2004). Estas características son aplicables al caso colombiano tanto en el debate en el Congreso como en el discurso más visible de los activistas del sector LGBT.

De otro lado, hay que tener en cuenta que esas demandas de derechos están asociadas a dinámicas internacionales más amplias, y es necesario considerar que las acciones políticas realizadas por organismos internacionales, Estados, ONG y movimientos sociales para difundir el marco ideológico de los derechos humanos, incluidas sus complementaciones más contemporáneas en relación con la equidad de género y con los derechos de las minorías sexuales, no son a priori un acto emancipatorio o, todo lo contrario, un control civilizatorio. Como lo refiere Fassin (2006), estos actos «no son una única cosa, son a la vez un gesto democrático (moderno) y un gesto imperialista», moderno también.

Presenciamos entonces una multiplicación de discursos igualitarios y una profusión de ellos en boca de emisores que nos sorprenden. Es entendible esto si reconocemos una exitosa inserción de la corrección política en los debates sobre derechos sexuales y reproductivos, pero sobre todo si identificamos diversas neutralizaciones del contenido emancipatorio original de las propuestas políticas de los movimientos feministas y sexuales. Podríamos decir que los cambios contemporáneos en el campo de la sexualidad están lejos de la idea de una revolución sexual, entendida como una transformación radical del orden sexual y de género (Viveros, 2006a).

El caso de la institucionalización de la categoría de género, como lo analiza Mara Viveros (2003), es ejemplar. En ese proceso aparece el dilema de posicionar el tema en las políticas públicas al tiempo de

someter esa categoría —género— a diversas mutilaciones, malentendidos y hasta utilizaciones imperialistas. Estos usos podemos verlos en un aspecto de la reciente intervención de Estados Unidos en Afganistán, en el que un argumento emancipatorio: liberar a las mujeres de la *burka* (de la dominación masculina), cubría de corrección política una acción intervencionista bélica basada en intereses económicos de parte del gobierno estadounidense.

Asimismo, en Europa Occidental la compleja polémica en relación con el *hiyab* ('velo') remite a otra manera como se desarrolla el conflicto para negociar universalismo moderno y particularismo étnico. Como refiere también Fassin:

[...] si preguntamos: ¿por qué muchas jóvenes portan el velo? Podemos responder que es para decir: «nosotras nos apartamos de su modernidad, nosotras no somos como ustedes, somos distintas...», es entonces un gesto político. Así también, aunque no es lo mismo, cuando los egipcios ejecutan a los homosexuales, hacen también una declaración política en la escena internacional para decir: «nosotros no somos como Occidente». Y así pasa en otros países: cuando sus líderes quieren parecer más antioccidentales se vuelven más homofóbicos [o más machistas]. Y estos ejemplos no son para ubicar la modernidad solo de un lado del mundo en relación con otro, es algo complejo. (2006)

Precisamente, estas localizaciones Oriente-Occidente, Norte-Sur (que no son siempre estrictamente geográficas, aunque muchas veces lo son) nos hablan de la impronta colonial de esta contienda civilizatoria, especialmente cuando uno u otro Estado, o grupo racial, se otorga el lugar de la legitimidad o se coloca como medida

---

6 El *hiyab* es un código de vestimenta femenina islámica que establece que debe cubrirse la mayor parte del cuerpo y que en la práctica se manifiesta con distintos tipos de prendas, según zonas y épocas. En sentido restringido, suele usarse para designar una prenda específica moderna, llamada también velo islámico. Procede de la raíz *haʿaba*, que significa 'esconder', 'ocultar a la vista' o incluso 'separar': da lugar también a palabras como 'cortina' o 'pantalla'. Por lo tanto, su campo semántico es más amplio que el del castellano 'velo' (Chebel, 1999).

única para los demás: cuando un particular se nombra guardián de lo universal, o incluso como punto de referencia de lo universal.

Teniendo como telón de fondo el contexto global expuesto anteriormente, quiero comentar algunos argumentos emergentes en debates relacionados con derechos de las mujeres, teniendo como punto de partida el debate público a propósito de la despenalización del aborto en el 2005<sup>7</sup>. Y tomo el contexto global antes descrito para interpretar las posiciones expresadas en ese debate desde una cuestión que me parece fundamental en los análisis contemporáneos: la *diferencia colonial*, para usar una categoría propuesta por los estudios poscoloniales, sin señalar que esta sea la única clave para entender un problema con diversas aristas. En este sentido, me parece interesante observar cómo nuestro país se suscribe a esta polémica internacional de la que aparentemente está excluido, teniendo en cuenta además que no era la primera vez que aparecía la cuestión de la modernidad en los debates nacionales sobre derechos reproductivos.

## **Tensiones locales en dos debates sobre derechos de las mujeres**

### ***Despenalización del aborto***

#### ***Los argumentos antiimperialistas en el debate sobre el aborto***

Los argumentos concretos a los que me voy a referir fueron recogidos en espacios muy diversos: desde la audiencia pública convocada por la Comisión Primera de la Cámara de

---

7 Cuando presenté la ponencia en que se basa este escrito, aún no había sido despenalizado el aborto en tres casos. En ese sentido, esta parte del argumento se refiere a un momento particular del debate. Es necesario tener en cuenta que no es un debate acabado, sobre todo si consideramos que la liberación total del aborto está todavía por conseguir y que los casos despenalizados corresponden a causas minoritarias por las cuales las mujeres acuden al aborto, ya que la mayoría de los casos corresponden a embarazos no deseados o no planeados (dato tomado de la entrevista realizada a Sandra Mazo de la organización Católicas por el Derecho a Decidir [CDD], en septiembre del 2006).

Representantes<sup>8</sup>, hasta foros públicos organizados tanto por las organizaciones que defienden la despenalización como por sus contradictores. Uno de estos foros me motivó particularmente a escribir sobre esa cuestión: «Despenalización del aborto: un problema de Conciencia y un tema de Salud Pública», organizado el 18 de agosto del 2005 por la Fundación Gilberto Alzate Avendaño, en el marco de su programa Foros Democráticos<sup>9</sup>.

Estos argumentos, que llamaré provisionalmente «antiimperialistas», eran fundamentalmente dos: en primer lugar, que el feminismo y los derechos reproductivos son un discurso que los países del Norte quieren imponerle al resto del mundo. En segundo lugar, que las campañas sobre derechos reproductivos son financiadas por organismos internacionales como la Fundación Ford y la IPPF (International Planned Parenthood Federation) que patrocinan programas de control natal en los países del Tercer

- 
- 8 La audiencia obedece a una propuesta legislativa de despenalización que se presentó paralelamente a la demanda ante la Corte Constitucional sobre el mismo asunto. Esta última fue realizada por la abogada Mónica Roa de la organización Women's Link Worldwide, con el objeto de despenalizar el aborto en casos de violación o inseminación artificial no consentida, cuando el feto tuviera alguna malformación y le impidiera vivir fuera del útero, o cuando corriera peligro la vida de la madre.
  - 9 En este espacio comencé a identificar de manera explícita estos argumentos, además de sentir también una profunda indignación ética por el gran irrespeto y la agresividad hacia los ponentes a favor de la despenalización, y por la utilización moralista de niñas en el debate, cuestión que se agrava por el hecho de haber sido organizado por una institución pública. Al foro fueron invitados: Mónica Roa (abogada, demandante de la norma constitucional que penalizaba el aborto y directora del proyecto de Género y Justicia de Women's Link Worldwide), Mario Orlando Parra (gineco-obstetra, Máster en Bioética y consultor internacional sobre natalidad, aborto y salud pública), monseñor Álvaro Fandiño Franky (representante de la Conferencia Episcopal Colombiana); el Imam Julián Arturo Zapata Feliciano (líder religioso y cultural islámico, abogado y teólogo, fundador y presidente del Centro Cultural Islámico en Colombia), Nubia Posada González (enfermera de la Universidad de Antioquia, Máster en Educación y especialista en bioética), Sandra Rocío Rocha (médica especialista en bioética) e Ilva Myriam Hoyos (abogada y directora de la organización Red Futuro Colombia, una de las organizaciones pro vida más influyentes en el país).

Mundo. Cabe decir que mi interés está centrado más en los usos argumentativos de lo moderno que en probar la verosimilitud o falsedad de estas acusaciones «antiimperialistas».

En el primer argumento, aparece la tensión entre lo propio y lo ajeno y de la colonización epistemológica: el feminismo asumido como una ideología invasiva, intervencionista y que atenta directamente contra los valores culturales propios, relacionados con los roles de las mujeres, con los modelos familiares y con definiciones éticas y metafísicas en relación con el valor de la vida humana.

Los valores culturales propios que eran amenazados están directamente asociados con el cristianismo o, mejor, el catolicismo, asumido como un elemento fundamental de la definición de la identidad nacional, aunque los que usaron este argumento hicieron a un lado el hecho de que el cristianismo es occidental, foráneo y producto de la colonización (tal como fue descrito el derecho al aborto y el feminismo).

Al ser propuesta la religión católica como un «patrimonio nacional», el debate puso en escena la cuestión de la laicidad de un país mayoritariamente católico pero que, simultáneamente, en su mayoría, «no sigue las enseñanzas de la jerarquía relacionadas con la vivencia de la sexualidad y la reproducción» (CDD, 2006: 502), como lo mostró una encuesta de opinión efectuada por la organización Católicas por el Derecho a Decidir. Cabe decir que esa «desobediencia de la moral católica» se refiere al fuero interno y no a un movimiento fuerte dentro de los católicos que pretenda oponerse a las enseñanzas de la «Madre Iglesia». De hecho, la posición pública frente al aborto poco ha cambiado en relación con los primeros estudios que se hicieron sobre el aborto en los noventa por la Universidad Externado de Colombia (Zamudio, Rubiano y Wartenberg, 1999), en los que se evidencia la frecuencia de la práctica al tiempo que una fuerte desaprobación pública. En todo caso, hay que tener en cuenta que los argumentos de los conservadores se han «modernizado» y los disensos morales de parte de católicos son más evidentes ahora, o existen las condiciones sociales para que esos disensos sean más públicos, aunque la desaprobación social continúe.

El segundo argumento, más bien complementario, está construido bajo la forma de un maquiavélico complot entre las feministas, la Fundación Ford, la IPPF y Profamilia. Efectivamente, la Fundación Ford ha financiado proyectos de investigación en salud sexual y reproductiva (SSR) y ha apoyado importantes espacios de abogacía e investigación en relación con derechos sexuales y reproductivos (DSR), como el Diálogo Global sobre Salud y Bienestar Sexual, de gran importancia estratégica en el tema. Asimismo, organizaciones como Profamilia han sido pioneras en el país en el tema de salud sexual y reproductiva y han contribuido de manera significativa a la cualificación de la atención en salud sexual y reproductiva y a la difusión de los derechos sexuales y reproductivos.

Es importante considerar que los programas de planificación familiar han jugado en la región un papel fundamental en el avance de los derechos sexuales y reproductivos, pero, al tiempo, no podemos desconocer que en diversas intervenciones en salud sexual y reproductiva en América Latina y en países del Tercer Mundo se mezcló el acceso a la salud y a los métodos de planificación familiar con el control natal y el intervencionismo, que muchas veces racializaba e inferiorizaba a las poblaciones intervenidas (De Zordo, 2006; Fassin, 2001; Viveros y Gil, 2006) e, incluso, planteaba o ejecutaba prácticas eugenésicas (Rohden, 2007; Verástegui, 2008). Cabe decir que no fueron las iglesias quienes denunciaron esta cuestión, sino precisamente grupos feministas e investigadores del campo de los estudios de género. Lo que hicieron los contradictores fue aprovechar parcialmente a su favor este argumento.

Cabe destacar que el uso populista que en algunos de los espacios de debate se hizo de ese argumento «antiimperialista» es muy poco claro. Ello no se entiende como el resultado de recoger algún tipo de proyecto antiimperialista en un país bastante conforme con su lugar subalterno y aliado estratégico de Estados Unidos en la región, para contrarrestar los gobiernos de izquierda de los países vecinos, con posiciones antiimperialistas más claras. Pero quizá ese nacionalismo religioso puede entenderse más por la influencia de sectores conservadores, exitosos electoralmente, como el Partido Social de Unidad Nacional y Cambio Radical,

sumados a la influencia histórica del Partido Conservador, así como la creciente presencia de las iglesias evangélicas en la política. No podemos ignorar tampoco la presencia de activistas pro vida y de fervientes católicos en importantes cargos del Estado, como ha sido el caso de la Procuraduría General de la Nación<sup>10</sup>.

En efecto, a los discursos nacionalistas y de soberanía sobre el territorio, que fueron comunes en el gobierno del momento y en el mismo presidente Álvaro Uribe Vélez, se suma quizá una afirmación de la identidad cristiana y católica como contraste frente al comunismo ateo que nos ronda.

Finalmente, dentro de esos argumentos se señala que el feminismo hace parte de esa empresa imperialista que amenaza la identidad nacional. Analicemos con mayor detalle esa cuestión.

#### ***El feminismo foráneo: pensamiento de Occidente e imperialismo***

El pensamiento ilustrado, de donde nacen «los derechos del hombre», está fuertemente atado a la historia del colonialismo (Mignolo, 1995). De esa violencia epistémica colonial participan teorías que hacen parte de «nuestro acervo crítico», como el marxismo o el feminismo, aunque también desde esos saberes, de su

---

10 El actual Procurador General de la Nación, Alejandro Ordóñez, fue nombrado en medio de una fuerte controversia por sus opiniones públicas discriminatorias sobre los derechos de las mujeres y de las minorías sexuales, plasmadas en sus libros *Hacia el libre desarrollo de nuestra animalidad* (parafraseando el artículo 16 de la Constitución Colombiana en relación con el derecho al libre desarrollo de la personalidad, uno de los más citados en las sentencias constitucionales sobre discriminación por orientación sexual y derechos de las parejas del mismo sexo) e *Ideología de género: utopía trágica o subversión cultural* (con argumentos en contra de la despenalización parcial del aborto). En el mes de marzo nombró a Ilva Myriam Hoyos como Procuradora Delegada para la Defensa de los Derechos de la Infancia, la Adolescencia y la Familia, reconocida activista que ha trabajado en contra de las iniciativas legislativas sobre despenalización del aborto y quien fuera directora de la organización Red Futuro Colombia, una de las organizaciones pro vida más influyentes en el país. En el VI Congreso de Católicos y Vida Pública (2004) afirmó que «la laicidad es un hecho peligroso» (Gómez, 2004: 23).

cepa emancipatoria, intelectuales y activistas elaboraron también fuertes críticas al colonialismo y al etnocentrismo.

Diversas críticas han brotado de la formulación inicial de estos paradigmas. En el caso del feminismo, diversos feminismos del Sur (el feminismo de color, el feminismo negro, el feminismo tercermundista y poscolonial<sup>11</sup>) a la vez que conservaron la lucha contra la inequidad de género denunciaron los sesgos eurocéntricos y blancos, no para hacer una defensa culturalista de la diferencia, sino para reclamar un feminismo que considerara otras formas de desigualdad social y que pudiera abordar las desigualdades basadas en el sexo en relación con el racismo, con las relaciones coloniales y con las desigualdades de clase.

Ahora, en relación con el pensamiento moderno en general, con su producción, no podemos verlo solamente como algo que circula del Norte al Sur. No se trata de negar el colonialismo, pero tampoco de caer, como afirma el cubano Fernández Retamar, en la «sospecha de [que] no seríamos sino eco desfigurado de lo que sucede en otra parte» (2005: 33). Como lo afirma también Quijano, «aunque América Latina haya sido, en efecto, tardía y casi pasiva víctima de la “modernización”, fue, en cambio, partícipe activa en el proceso de producción de la modernidad» (1988: 46-47). No hay modernidad posible sin América Latina.

Y ¿cómo ubicamos los feminismos en esta historia de producción de la *modernidad-colonialidad*? Decir que el feminismo es un pensamiento foráneo, invasivo, homogeneizante y amenazante de lo propio, de las diferencias locales, puede ser entendido como una posición reaccionaria. Es decir, el argumento que momentáneamente llamé «antiimperialista» puede ser mejor clasificado como reaccionario y populista. Reaccionario porque se une a una serie de respuestas conservadoras contra un proyecto político que de alguna manera erosiona la institución familiar y pone en jaque la dominación de las mujeres. Populista por juntar esa erosión de la familia y esos cambios en la vida de las mujeres como una amenaza a la identidad moral nacional.

---

<sup>11</sup> Véase la nota 2.

Estos argumentos antifeministas de los contradictores de la despenalización del aborto recurren también a la estrategia de la acusación de no modernidad de la que hablaba al inicio, centrada en la violación del derecho a la vida (en este caso del nonato). Ya antes, Viveros (1999) en su estudio sobre las representaciones del aborto en la prensa mostró el uso que se ha hecho en este debate de la comparación del aborto con el holocausto y la esclavitud, fenómenos que precisamente el discurso moderno de los derechos humanos cuestionó fuertemente y que aparecen como una fuerte representación de barbarie.

Como vemos, tanto contradictores como promotores del derecho al aborto usan la misma rejilla de la civilización-barbarie para contrarrestar los argumentos del oponente. Es así como los opositores del derecho al aborto señalan que las y los pro abortistas no son civilizados: son bárbaros, ya que no solo no defienden el derecho a la vida de los nonatos, sino que atentan contra ella. El discurso de los derechos humanos es usado de diversa manera, e incluso cada quien hace sus propias escalas valorativas. Los contradictores del aborto, por ejemplo, hacen una jerarquía de los derechos humanos en la que el derecho a la vida (del nonato) está por encima de esos *recienvenidos* derechos de las mujeres. También, ha sido usual que la denuncia de una moral única e impuesta —la católica— sea contestada diciendo que las «pro abortistas» atentan contra la libertad religiosa y que quieren imponer a todos una forma de concebir el mundo (de la misma manera que «los homosexuales»). Asimismo, las personas a favor de la despenalización califican de premoderna, arcaica, en desuso, o basada en posiciones religiosas *medievales*, la posición de los opositores.

Aunque a ambas posiciones las cubre la posibilidad moderna de expresar libremente diferencias (políticas, religiosas, éticas, etc.), entienden la libertad de distinta manera. Quienes están a favor del derecho al aborto piden la libertad para quien está en desacuerdo —no es la obligación del aborto sino la posibilidad para quien opte por él, es decir tienen en cuenta el disenso—, mientras que los opositores de la despenalización quieren que todo mundo, incluidos los que difieren de forma de pensar o no comparten los

mismos valores religiosos, obren de la misma manera que ellos: la libertad individual es asumida como una amenaza del orden social y de la libertad religiosa.

Estas posiciones se basan precisamente en una concepción religiosa de la cultura (Geertz, 1988), en la que toda impureza es traición, en la que todo cuestionamiento de la tradición es un pecado, en la idea de que la cultura es algo incuestionable, un dogma, no susceptible de crítica. Y esa manera de comprender la «cultura nacional» se expresa en el imperialismo moral impuesto por el fundamentalismo del cristianismo católico que solo admite la diferencia —sexual y moral— en un acto paternalista de inmensa compasión hacia el pecador.

Sobre el feminismo como una ideología invasiva y colonialista cabe decir que existen tradiciones supremamente opresivas, y no era necesaria la llegada de una «feminista loca» a una aldea para que diversas mujeres por sí mismas se sintieran inconformes con sus tradiciones culturales. Los sujetos de esos mismos grupos han tenido la capacidad de reconocer estas desigualdades y generar estrategias de resistencia y cambio. Algunos de esos cambios son evidentes resultados del contacto con otras sociedades, pero no dudemos de la capacidad crítica local. En este sentido, para el caso colombiano, Padilla (2005) expone, a propósito de su etnografía sobre las mujeres de la Ensenada de Tumaco, en el Pacífico, cómo estas mujeres de sociedades tradicionales comenzaban a cambiar sus expectativas en relación con el matrimonio, la familia y la sexualidad, y a exponer posiciones críticas en relación con elementos de la cultura local que limitan su autonomía y sobre el lugar que ocupan como mujeres en los movimientos sociales que reivindican la identidad étnica. Así también Meertens (2002), en diversos trabajos, expone cómo mujeres rurales, al llegar a las ciudades en forma forzada, encuentran en los contextos urbanos posibilidades para sus proyectos de vida en contraste con las desigualdades de género presentes en sus sitios de origen (sin que esto signifique idealizar la experiencia de la migración forzada ni afirmar que la dominación masculina no está presente en esos contextos urbanos).

Es una cuestión ya planteada por Mohanty (2008). Junto a diversos ejemplos de otros contextos internacionales, especialmente el caso de las mujeres tejedoras de Narsapur en la India, estudiado por María Mies (1982), Mohanty (2008) hace una crítica de cómo los modelos occidentalistas son ciegos a las estrategias de resistencia de las mujeres del Tercer Mundo y solo ven en las sociedades a las que pertenecen tradicionalismo y represión.

Pero volvamos al asunto del feminismo propio: no podemos considerar a una multitud de sujetas feministas de los países del Sur como simples víctimas de una empresa evangelizadora de mujeres europeas que las convencieron de que eran «iguales a los hombres». Porque si bien existen brotes localizados de este fenómeno político, mujeres de diversas partes del mundo, no todas, se vieron recogidas en movimientos locales que capitalizaron un inconformismo generalizado de su condición. Aunque la producción teórica sigue circulando especialmente del Norte al Sur, en las academias del Sur surgieron importantes investigaciones y producciones locales que enriquecieron el feminismo con diversas cuestiones no consideradas en su formulación inicial. La relación de las mujeres del Sur con el pensamiento feminista no es, pues, a la manera de una lección que se recita de memoria. Todo esto para decir que afirmar que la equidad de género es solo una imposición extranjera es pensar que la capacidad crítica está solo de un lado del mundo (Mohanty, 2008), y es ignorar los aportes teóricos y políticos de las académicas latinoamericanas, indias, chicanas y de otras regiones a las teorías feministas.

### ***El derecho al aborto y las diferencias entre mujeres***

Podría parecer contradictorio a lo plantado en el apartado anterior, pero al tiempo que hay que considerar la subordinación de las mujeres como un elemento común a muchas sociedades, también hay que considerar que el ideal igualitario en términos de género fue inicialmente una aspiración de las mujeres blancas de las clases medias de los países del Norte. Para el asunto que tratamos hay que pensar que los derechos reproductivos y el aborto mismo, ni como hecho ni como derecho, tienen el mismo sentido

para las mujeres pobres, o para las mujeres educadas de clases medias, o para las mujeres de los grupos racializados que fueron objeto de intervenciones eugenésicas, o para las mujeres esclavizadas obligadas a reproducirse para aumentar la fuerza de trabajo de las haciendas de sus amos.

Angela Davis, a principios de los años ochenta, en su trabajo *Mujeres, raza y clase* (2004) escribió un capítulo titulado «Racismo, control de la natalidad y derechos reproductivos», donde aborda argumentos, para el caso estadounidense, que considero pueden ser también pertinentes para este debate en el país.

A la vez que reitera la importancia política del aborto para el logro de los derechos de las mujeres, Davis llama la atención sobre la poca inclusión de los intereses de las mujeres negras, migrantes y trabajadoras en la comprensión de lo que significaba la autonomía reproductiva, el aborto y el control de la natalidad, en el cual se mezcla autonomía reproductiva con claras premisas eugenésicas y racistas, en especial para un momento histórico de profundización de las políticas de planificación familiar y la masificación del acceso a las tecnologías reproductivas (años setenta). Esta crítica tiene pertinencia si consideramos tanto el control natal hacia las mujeres migrantes y negras en los Estados Unidos como los esfuerzos hechos para reducir la natalidad en América Latina, incluidas las campañas masivas de esterilización a mujeres racializadas y de sectores populares<sup>12</sup>, prácticas que en América Latina y en Colombia siguen teniendo lugar.

Davis resalta la diferencia de lo que significa el aborto para las comunidades de migrantes en los Estados Unidos, mostrando el carácter racista de las políticas de control natal que estaban especialmente dirigidas a estos grupos que se reproducían de manera

---

12 Según la ENDS (Profamilia, 2005), entre las mujeres casadas o unidas, la esterilización femenina se sigue consolidando como el principal método de planificación familiar, al tener treinta y un puntos porcentuales de los setenta y ocho totales. A este método le siguen el DIU con el 11% y la píldora con el 10%, mostrando ambos métodos disminuciones. En un periodo de quince años, el uso de la esterilización femenina se ha incrementado en diez puntos porcentuales, al pasar del 21% al 31%.

amenazante para la seguridad nacional. En este orden de ideas, la anticoncepción y el aborto no aparecían como un derecho para las mujeres sino como una obligación. En contraste, muestra lo que significó el aborto para las mujeres esclavizadas. Si para las migrantes de los años setenta y ochenta era una imposición racista, para las esclavizadas no engendrar era la posibilidad de liberar a sus descendientes o, mejor, de no permitir que nacieran para convertirse en mercancías del sistema esclavista. Citando el trabajo de Gutman, *The Black Family in Slavery and Freedom, 1750-1925*, Davis comenta la preocupación de los hacendados «por la tendencia antinatural de la mujer africana de destruir su fruto» (2004: 205). La autora resalta como para los esclavistas el aborto era antinatural, mientras que la esclavitud les parecía la forma natural de organizar la fuerza de trabajo.

Si miramos las desigualdades de clase en relación con el aborto, encontramos también la diferencia entre las que abortan por no interrumpir sus proyectos profesionales y las que lo hacen por asegurar la sobrevivencia del grupo familiar. En palabras de Davis:

Quando un número tan elevado de mujeres negras y latinas recurre al aborto, lo que expresan no es tanto su deseo de liberarse de su maternidad, sino por el contrario de las miserables condiciones sociales que las disuaden de traer nuevas vidas al mundo. (2004: 205)

¿Qué podemos decir sobre Colombia al respecto? Consideremos un importante logro, aunque limitado, como es la despenalización parcial del aborto. Preguntemos ¿quiénes se están beneficiando de este derecho? Si miramos los datos oficiales suministrados por el Ministerio de la Protección Social, encontramos que de los doscientos un casos de interrupciones voluntarias del embarazo (reportados por las entidades territoriales de salud hasta agosto del 2008), 177 son de Bogotá, es decir casi el 90% de los casos; así también de los doscientos uno, 134 de ellos corresponden a mujeres del régimen contributivo, 34 del régimen subsidiado y el resto de no afiliadas o de regímenes especiales. Estos datos muestran una desigualdad en el acceso a los servicios de aborto. La capital, frente al resto del país, que ya contaba con la mayor

oferta de servicios de aborto —incluidos los ilegales y, también, los servicios seguros—, se destaca por tener el mayor porcentaje de abortos legales. Así mismo, las diferencias en la afiliación al sistema de salud muestran las desigualdades de acceso entre mujeres con capacidad económica (del régimen contributivo) y las de escasos recursos (del régimen subsidiado), cuestión que no dista de los datos diferenciados por clase que se han dado para el acceso al aborto: las mujeres educadas de clase media tienen más acceso a servicios seguros de aborto (Zamudio et ál., 1999), y la despenalización parcial no cambia eso.

Nos encontramos entonces con unas mujeres que deciden cuándo ser madres, de la mejor manera posible<sup>13</sup>, y con las que no deciden: mujeres que no tienen proyectos profesionales que interrumpir, mujeres que queriendo ser madres no lo pueden ser, porque sus condiciones socioeconómicas se lo impiden o la sociedad las señala por traer hijos «irresponsablemente» al mundo, o mujeres que cuando quieren o les toca interrumpir un embarazo lo hacen exponiendo su salud e, incluso, su vida por no tener acceso a una atención en salud digna y de calidad.

La despenalización parcial del aborto es, sin duda, un logro importante, más cuando en la región se vienen presentando retrocesos en derechos reproductivos y acceso al aborto, representados en la restricción de la anticoncepción de emergencia en países como Chile<sup>14</sup>, la «repenalización» del aborto en Nicaragua y la oleada de penalizaciones en los Estados mexicanos en respuesta a la despenalización en el Distrito Federal. Sin embargo, es un logro muy limitado: además de ser una solución a medias

---

13 Porque el dilema muchas veces no está en escoger entre ser o no ser madre, sino en serlo de la mejor manera posible. Esta idea es tomada de las sesiones de trabajo del grupo de investigación Heterosexualidades, Contracepción y Aborto (Hexca), coordinado por Mara Viveros y del cual hice parte.

14 En abril del 2009 el Tribunal Constitucional de Chile prohibió la entrega gratuita de la píldora del día después en los consultorios dependientes del Ministerio de Salud. En julio del 2009 en la Cámara de Diputados de Chile se aprobó un proyecto de ley que garantizaría el acceso universal a métodos anticonceptivos, y así quedaba pendiente la discusión en el Senado.

(por no decir menos), tiene el revés de alentar la punición (como el caso ya mencionado de México y los eventos que se han dado en Brasil y en Colombia<sup>15</sup>). Incluso, la despenalización total tiene sus límites: sobre todo cuando es un derecho que se reclama aislado de propuestas de cambio social más integrales y de las reformas del sistema de seguridad social y de salud. En ese sentido, despenalizar el aborto sin resolver las desigualdades raciales y de clase puede significar el aumento de las posibilidades de vida para unos grupos sociales en detrimento de otros. Esto es precisamente tratar de promover el acceso a derechos de igualdad entre desiguales sin ninguna propuesta para resolver esa desigualdad.

Lo que quiero dejar claro es que relativizar el derecho al aborto desde el punto de vista étnico-racial y de clase no significa avalar los argumentos de los sectores en contra del derecho al aborto: no tiene el mismo sentido este argumento en boca de las mujeres de las minorías raciales que en boca de los líderes religiosos y políticos que se oponen a los derechos de las mujeres. Por ejemplo, un argumento tan reaccionario en el mundo contemporáneo como es la promoción de la abstinencia sexual, en las campañas de prevención de enfermedades de transmisión sexual y del embarazo adolescente, tuvo un valor diferente en otros momentos históricos. Davis (2004) resalta el valor político que tuvo la abstinencia en el siglo XIX para las mujeres casadas en los Estados Unidos que querían librarse del poder que sus maridos tenían sobre sus cuerpos, de la

---

15 Al respecto cabe mencionar en Colombia la recientemente polémica sobre la creación de la Clínica de la Mujer en Medellín y el aumento de los controles de la Procuraduría General de la Nación para vigilar la interrupción legal de los embarazos (véase la nota «Ataques contra el aborto» [2009, documento en línea]). En esta persecución cabe mencionar la oleada de allanamientos a clínicas clandestinas en Brasil donde se practican abortos, resaltando el caso de la capital del Estado brasileño de Mato Grosso do Sul, donde cerca de dos mil mujeres fueron procesadas por práctica de aborto, luego de que una clínica de planificación familiar, con más de veinte años de labor en el centro de Campo Grande, fuera allanada y clausurada por la policía. Cuestión que fue denunciada además por la violación a la intimidad ejercida a través del uso indebido de las historias clínicas de las mujeres (véase la nota «Privacidad violada» [2009, documento en línea]).

obligatoriedad de estar siempre disponibles sexualmente para ellos e, incluso, de la violencia sexual amparada como legítima por la institución matrimonial.

### ***Las mutilaciones genitales femeninas y el derecho a la diferencia étnica***

Finalmente, tomemos otro caso que podría complejizar más la cuestión o arrojar algunas luces: el debate en relación con las mutilaciones genitales femeninas (un nombre genérico que reúne diversas prácticas de intervención en los genitales femeninos para controlar la sexualidad de las mujeres, como la clitoridectomía, la escisión, la infibulación, los cortes, los raspados y las cauterizaciones). No me extendiendo en este problema, bastante difícil, sólo me centro en ilustrar tensiones entre «culturas locales» y derechos de las mujeres.

Siguiendo la idea planteada en la parte inicial sobre el papel del género y la sexualidad en la definición de la modernidad contemporánea, esta cuestión de las mutilaciones genitales femeninas se presenta y se desarrolla como un enfrentamiento Occidente-no Occidente, cristianismo-islam, Norte-Sur. Y en la confrontación Sur-Norte, África es el paradigma de lo menos moderno, de lo más salvaje y también de lo más puro. En relación con el género, es extendida en el sentido común y en los medios masivos de comunicación la representación «negativa» de los modelos de organización social «africanos» y «musulmanes» como modelos más represivos para las mujeres.

Sobre esa representación racializada de las relaciones de género que ubica la dominación y la represión en el «Tercer Mundo» y la igualdad y la libertad en el primero, cabe decir que en el mundo que llamamos Occidente también se hicieron mutilaciones genitales (Cook, 2003)<sup>16</sup>, y los saberes médicos se pusieron al servicio de la restricción del placer de las mujeres. En todo caso, la dominación masculina no es un elemento constitutivo de las llamadas

---

16 Incluso hoy, diversos sectores del movimiento intersexual piden clasificar como mutilaciones genitales la «reasignación de sexo» realizada por médicos a menores de «genitales ambiguos».

sociedades tradicionales, como tampoco lo son las inequidades de género, sin que podamos negar que existen modelos de sociedad que logran mejores condiciones de equidad que otros. De otro lado, la crítica en relación con las mutilaciones genitales femeninas no ha surgido solo de los países del Norte hacia los del Sur. Desde febrero del año 2003, existe, por ejemplo, el Comité Inter-Africano sobre Prácticas Tradicionales que Afectan la Salud de Mujeres, Niñas y Niños, el cual ha adoptado una agenda común de lucha contra esas prácticas (CLAM, 2007).

El debate sobre las mutilaciones genitales femeninas no es un tema del que esté excluida Colombia. Recientemente, un artículo de *El Tiempo* del 23 de marzo del 2007 titulado «A unas 8.000 indígenas embera chamí les han cortado el clítoris», puso en la escena pública el caso del corte genital practicado a las niñas embera chamí, situación que ha dado pie a un complejo debate en el que circulan argumentos similares a los expuestos sobre la mutilación femenina en otros lugares del mundo.

Este caso, que sin duda merece ser seguido en profundidad, tiene dos aspectos interesantes para las cuestiones tratadas aquí: la comparación con África y las dinámicas del debate intracomunitario y extracomunitario con los actores que se privilegian para ser escuchados.

La comparación con África es interesante para ratificar el consenso que existe sobre la escala civilizatoria. Las principales referencias etnográficas sobre las prácticas de intervención en los clítoris de las niñas se refieren a países africanos y musulmanes, como decía antes: el polo bárbaro de las relaciones de género. Varios periodistas resaltaban el hecho de que en Colombia pasaba algo que solo se daba en ese «triste continente» que es África, símbolo del atraso y la premodernidad<sup>17</sup>.

Otra cuestión fundamental que debe ser considerada en este debate es quién habla y qué dice. Entre los actores autorizados

---

17 Es común, por ejemplo, en el ámbito de la salud pública hablar de africanización del SIDA o de tomar como referente negativo los indicadores africanos, y en ese sentido parecerse a África es estar muy mal.

emergentes en este debate, la prensa identificó de manera general dos tipos de actores y sus posiciones: los «blancos» y «mestizos» que consideraban aquella práctica una aberración y un atentado a los derechos humanos, y los líderes indígenas que la consideraban una tradición conforme a su visión particular de mundo que debía ser respetada. Cabe decir que los líderes indígenas que hablaron fueron hombres, y por eso me pareció interesante resaltar la posición de una mujer embera que fue entrevistada el 11 de mayo del 2007 en un especial al respecto en el programa UN Análisis de la Radio de la Universidad Nacional de Colombia<sup>18</sup>.

Esta mujer embera resaltó tres cuestiones que me parecen fundamentales en la comprensión del asunto: 1) que no había consenso entre los embera sobre esta práctica, al mencionar que no todos los resguardos lo practicaban, lo cual relativizaba también la cuestión de una cosmología única que sustentara esta práctica; 2) que las mujeres propusieron estrategias de resistencia a esas prácticas, resaltando cómo en su familia su abuela y su madre se opusieron a que sus hijas fueran intervenidas, y 3) su posición contraria frente a la práctica no descartaba una fuerte crítica al intervencionismo de las instituciones estatales en sus modos de vida y los graves problemas de la pérdida de territorio por los que pasaban diversos grupos indígenas.

Consideremos la posición de esta mujer en contraste con los relatos de los expertos que daban por sentado que la práctica era de por sí inaceptable —sin ver la multitud de prácticas violentas de su

---

<sup>18</sup> Me centro en esta posición porque es más pertinente para el análisis aquí realizado y porque los medios de comunicación se concentraron en las otras posiciones: en las de los médicos y otros expertos, en las de las autoridades estatales y las de los líderes varones de los grupos étnicos. Algunos de estos artículos: «La mutilación de clítoris a niñas embera: un debate necesario» (Etnias de Colombia, s. f. [documento en línea]); «Piden abolir extirpación de clítoris a indígenas embera chamí» (*El Espectador*, 2008, julio 29 [documento en línea]); «El gobierno creía desaparecida de Colombia la práctica de la extirpación del clítoris» (Caracol Radio, 2007, marzo 22 [documento en línea]); «A unas 8.000 indígenas embera chamí les han cortado el clítoris» (*El Tiempo*, 2007, marzo 22 [documento en línea]), y «Una tradición inaceptable» (*El Tiempo*, 2008, agosto 5 [documento en línea]).

propia sociedad civilizada—; además, no dieron voz a las mujeres de ese grupo étnico, ni reconocieron las dinámicas internas de disenso, ni mucho menos se pusieron como iguales para también poner en cuestión su modelo de sociedad, el cual consideran el punto cero y el referente universal para las demás sociedades.

Este caso invita a relativizar la geopolítica de las posiciones en juego y a dislocar la cuestión de la opresión de las mujeres referidas generalmente solo a las sociedades *tradicionales*. Esa manera binaria de comprender hace que no caigamos en cuenta de que Occidente también tiene tradiciones, opresión y violencia y, por otra parte, de que la crítica de las tradiciones no es una propiedad exclusiva de Occidente, ya que las sociedades en general cambian, son históricas y no están aisladas de contactos. Ninguna sociedad se ha creado a sí misma sin tomar nada *prestado*.

Entonces, es importante tener en cuenta que, a la hora de analizar un problema como este, es necesario hacer una lectura que considere la violencia y opresión de las mujeres al tiempo que las imposiciones colonialistas. Es el ejercicio que hace Crenshaw (1984) cuando analiza la violencia contra las mujeres de color en los Estados Unidos, y hace una invitación teórica y política a balancear la agenda antirracista y feminista, en el sentido de darle valor tanto a la cuestión racial como a la violencia contra las mujeres. Crenshaw, al analizar la tensión entre antirracismo y feminismo, explica que muchas veces las causas antirracistas ocultan problemas «intra-comunitarios» sufridos por las mujeres, y subraya que visibilizar esta violencia no significa banalizar el racismo exógeno ni sus relaciones con esa misma violencia interna (Gil, 2008). En este caso, si bien es necesario considerar las imposiciones occidentalistas sobre la salud sexual y reproductiva, no podemos desconocer las relaciones internas de poder basadas en la diferencia sexual.

Podemos entender estos silencios de los movimientos y grupos sociales frente a algunos temas cuando está presente el grave problema del racismo o cuando están presentes cuestiones que amenazan la existencia misma de los grupos, como la propiedad comunitaria sobre la tierra, el acceso al trabajo o la autonomía política. Precisamente, los grupos minoritarios concentran sus esfuerzos en

estos problemas que consideran mayores y aplazan otras cuestiones de poder internas, que generalmente no serán abordadas, como sucede con la cuestión de la violencia en Colombia, que aplaza e invisibiliza todas las demás agendas políticas (Gil, 2008).

Como lo expone Crenshaw (1994: 107), si se pone la cuestión racial por encima al analizar la violencia contra las mujeres negras, se supondría que «extirpando la diferencia de poder entre hombres de color y hombres blancos el problema será solucionado», cuestión que no es probable; a esto habría que agregar que los hombres blancos también golpean a las mujeres. En el caso analizado, significaría suponer que resuelta la cuestión de la autonomía indígena la condición subordinada de las mujeres simplemente cambiaría.

Esa lectura compleja del asunto nos pone frente a la tarea de no idealizar los grupos minoritarios, ya que no están exentos de tener relaciones inequitativas internas. Sin embargo, siempre que se traten estos temas de inequidad interna en los grupos minoritarios, es un imperativo no olvidar el lugar desventajoso que tienen en otras estructuras de poder (raciales, de clase) ni sus relaciones con la «sociedad mayoritaria» que los contiene.

Asimismo, el reto analítico implicaría hablar de la violencia contra las mujeres sin reforzar los estereotipos racistas y clasistas que suelen construirse en relación con el tema de la violencia contra las mujeres. Porque no podemos olvidar que aunque existen aún en Latinoamérica fuertes desigualdades de género, como lo explica Mara Viveros (2006b), esto que llamamos «machismo» es también una representación racializada de las masculinidades de los grupos subalternos (los hombres negros, los hombres campesinos, los hombres de sectores populares, los hombres de «sociedades tradicionales»), sin que esto signifique decir que no existe dominación masculina en esos grupos sociales. Esto para remarcar la idea de que esas construcciones de género también hacen parte del legado colonial y que algunos discursos sobre equidad de género, ciegos a esas otras relaciones de poder, pueden ayudar a reforzar la representación inferiorizante que se tiene sobre minorías étnico-raciales.

Finalmente, ese acercamiento analítico implicaría no abordar las relaciones de poder entre hombres y mujeres de manera

esencialista, en el sentido de plantear la dominación masculina como transhistórica, deslocalizada y natural, cuestión que además inmoviliza políticamente las posibilidades de cambio. Como lo advierte Mohanty (2008) al hacer una crítica sobre el trabajo de Fran Hosken (1981), en el sentido de entender las mutilaciones genitales femeninas como un acto que se realiza bajo un «increíble consenso entre los hombres del mundo» (2008: 129):

Aunque es verdad que el potencial de violencia masculino contra la mujer circunscribe y define la posición social de las mujeres hasta cierto punto, definir a las mujeres como víctimas arquetípicas las convierte en «objetos que se defienden», convierte a los hombres en «sujetos que ejercen violencia» y a toda sociedad en dos grupos, los que detentan el poder (hombres) y las que carecen de poder (mujeres). La violencia masculina debe ser interpretada y teorizada dentro de las sociedades específicas en las que tiene lugar, tanto para poder comprenderla mejor como para organizar de forma eficaz su transformación. (2008: 130)

### **Derechos de las mujeres y diferencia colonial**

A nivel teórico, este análisis se suscribe a las tesis que consideran relevante el género en el análisis de la colonialidad<sup>19</sup> pero también la importancia que tienen las relaciones raciales, la colonialidad y las diferencias de clase para entender cuestiones de género. En segundo lugar, también pretende hacer un aporte político<sup>20</sup> a debates sobre derechos sexuales y reproductivos, en el sentido de participar en una discusión pública que tiene por objetivo ponernos de acuerdo en algún punto del pacto societario.

Sobre los casos analizados es importante dejar claro que ni el aborto ha sido una práctica exclusiva de Occidente (seguramente

19 En el sentido propuesto por Quijano (2000), como una manera de entender la impronta del colonialismo en las relaciones actuales de poder en América Latina, establecidas en el marco del capitalismo.

20 Aunque todo acto de escritura pública académica lo hace, así sea evidente esa pretensión en diferentes grados y algunos opten por hablar desde un lugar supuestamente neutro.

en su formulación como derecho reproductivo sí) ni las mutilaciones genitales femeninas están excluidas de esa zona imaginada. En relación con el aborto, cabe decir que el control natal ha sido una preocupación de diversos grupos humanos, y que las prácticas abortivas han ocupado un importante lugar en ese control. Existe una multitud de saberes locales en relación con la anticoncepción y el aborto, como lo mostró el estudio ya mencionado de Zamudio, Rubiano y Wartenberg (1999), los cuales no se suscriben solamente a las prácticas médicas occidentales.

Entonces, volviendo al debate que he querido tratar con estos casos, ¿qué quieren decir algunos de los personajes de esta contienda cuando afirman: «estos valores no son nuestros»? ¿A qué hora el conservadurismo se volvió antiimperialista? ¿Cuáles son nuestros valores? ¿Qué es lo propio? ¿Qué es lo que somos? Yo no lo sé, pero considero que saberlo no es una tarea exclusiva de los antropólogos ni de otros expertos (para que den el visto bueno de la identidad cultural), sino de los ciudadanos y ciudadanas que conforman una sociedad y discuten éticamente cómo vivir juntos. En ese sentido, cuando se habla de la identidad propia y de la cultura propia, preferiría hablar de lo que llegamos a ser (dimensión histórica) y de lo que queremos y escogemos ser (dimensión ética), teniendo en cuenta que no hay posibilidades infinitas y que hay una limitación de ese deseo compartido en razón de las relaciones de poder y de las instituciones y los grupos que deciden el deber ser del mundo (dimensión política).

En relación con la discusión sobre lo *moderno* y sobre lo *occidental*, cabe decir que la definición de lo moderno es también un campo de lucha que tiene diversas tradiciones y elementos contradictorios. A la modernidad le atribuimos los derechos humanos, los feminismos y marxismos, pero también es la misma modernidad donde se produjeron el colonialismo, el racismo, el nazismo. Entonces, ¿podemos separar el colonialismo, el capitalismo y el hambre de la producción de la modernidad? (Mignolo, 1995).

De otro lado, podemos también pensar que no hablamos de lo mismo cuando decimos «moderno». A propósito, me parece interesante la propuesta que hace Agustín Lao (2004) al hablar de «modernidades subalternas». Retomando la obra de Fernández

Retamar (2005), Lao explica que erosionar las relaciones de poder no implica solo escoger el camino del rechazo de la cultura ajena del amo: la resistencia puritanista. Como el personaje de *La tempestad* de Shakespeare, reinterpretado por el escritor cubano Fernández Retamar, Calibán aprende el lenguaje del amo para maldecirlo. ¿A dónde voy con este argumento en relación con los debates expuestos? Como decía, las sociedades pueden escoger también lo que pueden ser y tomar algunas cosas (¿prestadas?) que les resultan benéficas: los derechos sexuales y reproductivos o el pensamiento feminista. El problema está en que no todos los grupos se encuentran en igualdad de condiciones para exportar sus modos de pensar, y algunos ya están de antemano calificados como «superiores» o como «inferiores». Es difícil tener la libertad de decidir cuando nos han enseñado que lo mejor siempre está «en otra parte».

Si bien existe una imposición epistemológica indudable, también existe una multitud de procesos sociales de apropiación del legado moderno en los países del Sur, que mezclan una serie de saberes locales; además, hay que considerar que varias de esas ideas modernas —consideradas patrimonio europeo— surgieron también «de aquí» o, al menos, de la relación de «ambos mundos».

Siguiendo esta argumentación sobre la producción de lo moderno, el discurso sobre la equidad de género es un discurso crítico, y su fortaleza no reside simplemente en el hecho de ser originalmente occidental. Incluso, si fuera exclusivamente occidental, ignorando lo ya expuesto, ¿acaso las sociedades no tienen la libertad de tomar lo que consideren benéfico de otras sociedades e incorporarlo? Tanto los pueblos del llamado Occidente como los otros tienen elementos interesantes y nefastos. En esta cuestión los extremos son problemáticos: escoger entre un culturalismo acrítico sometido a la tiranía de la Tradición y un universalismo que en últimas no es más que eurocentrismo, ya que —como afirma Todorov— «el universalista es, muy a menudo, un etnocentrista que se ignora» (citado en San Román, 1996: 77).

Por último, volviendo al tema particular del aborto, como lo han señalado diversas defensoras de la despenalización en el país: el aborto es un problema de desigualdad social, de salud pública y

de derechos humanos. Sin embargo, es importante también considerar las cuestiones culturales, no solo la cuestión de la diferencia, sino la cuestión de la desigualdad, en este caso la diferencia colonial, no solo para señalar el pensamiento bárbaro y religioso que no permite la realización del deseado Estado laico, sino también para comprender que en el tema específico del aborto y, en general, de los derechos sexuales y reproductivos existe una confrontación colonial y civilizatoria. En esta contienda existen sociedades con más libertad y recursos para decidir y llevar a cabo la manera como quieren organizar las relaciones entre los sexos, la distribución de las tareas reproductivas y el lugar que tienen las instituciones religiosas en esas decisiones. Es así como la posibilidad de la laicidad de los Estados se enfrenta a una poderosa influencia de la civilización cristiana y sus instituciones; y el carácter violento e imperialista de esta empresa ideológica no ha sido suficientemente sopesado en el espacio público, sobre todo cuando su moral es considerada el incuestionable baluarte del deber ser de la vida humana.

### Bibliografía

- Butler, J. (2004). «Is Kinship Always Already Heterosexual?». En *Undoing Gender* (102-130). Nueva York: Routledge.
- Caracol Radio. (2007, marzo 22). «El gobierno creía desaparecida de Colombia la práctica de la extirpación del clítoris» [documento en línea]. Consultado el 23 de noviembre de 2010 en [www.caracol.com.co/nota.aspx?id=405410](http://www.caracol.com.co/nota.aspx?id=405410)
- Católicas por el Derecho a Decidir (CDD). (2006). «Cuerpos libres, estados laicos». En M. Viveros (ed.), *Saberes, culturas y derechos sexuales en Colombia* (497-504). Bogotá: CLAM, Tercer Mundo, Universidad Nacional de Colombia.
- Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM). (2007). «La mutilación genital femenina es un crimen» [documento en línea]. Consultados el 10 de marzo de 2007 en [www.derechos-sexuales.org](http://www.derechos-sexuales.org)
- Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM). (2009). «Ataques contra el aborto» y «Privacidad violada» [documentos en línea]. Consultados el 22 de noviembre de 2010 en [www.derechos-sexuales.org](http://www.derechos-sexuales.org)

- Chebel, M. (1999). *Les symboles de l'Islam*. Paris: Éditions Asouline.
- Cook, R., Dickens, B. y Fathalla, M. (2003). *Salud reproductiva y derechos humanos*. Bogotá: Oxford, Profamilia.
- Crenshaw, K. W. (1994). «Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color». En M. Albertson Fineman y R. Mykitiuk (eds.), *The Public Nature of Private Violence* (93-118). New York: Routledge.
- Curiel, O. (2008). «Superando la interseccionalidad de categorías por la construcción de un proyecto político feminista radical. Reflexiones en torno a las estrategias políticas de las mujeres afrodescendientes». En P. Wade et ál., *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina* (461-484). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Valle, Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos.
- Davis, A. (2004). *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Akal.
- De Zordo, S. (2006). «La planificación familiar en blanco y negro: algunas imágenes de Bahía». En M. Viveros et ál. (comps.), *De mujeres, hombres y otras ficciones. Género y sexualidad en América Latina* (129-160). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Tercer Mundo.
- El Espectador*. (2008, julio 29). «Piden abolir extirpación de clítoris a indígenas Embera Chamí» [documento en línea]. Consultado el 23 de noviembre de 2010 en [www.elespectador.com/noticias/judicial/articulo-piden-abolir-extirpacion-de-clitoris-indigenas-colombia](http://www.elespectador.com/noticias/judicial/articulo-piden-abolir-extirpacion-de-clitoris-indigenas-colombia)
- El Tiempo*. (2007, marzo 22). «A unas 8.000 indígenas embera chamí les han cortado el clítoris» [documento en línea]. Consultado el 23 de noviembre de 2010 en [www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3488858](http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3488858)
- El Tiempo*. (2008, agosto 5). «Una tradición inaceptable» [documento en línea]. Consultado el 23 de noviembre de 2010 en [www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3042161](http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3042161)
- Etnias de Colombia. (s. f.). «La mutilación de clítoris a niñas emberas: un debate necesario» [documento en línea]. Consultado el 23 de noviembre de 2010 en [www.etniasdecolombia.org/actualidadetnica/detalle.asp?cid=5243](http://www.etniasdecolombia.org/actualidadetnica/detalle.asp?cid=5243)

- Fassin, D. (2001). «Au cœur de la cité salubre. La santé publique entre les mots et les choses». En J. P. Dozon y D. Fassin (dirs.), *Une critique de la santé publique. Une approche anthropologique* (47-69). Paris: Balland.
- Fassin, E. (2006, febrero). [Entrevista realizada por Mara Viveros y Franklin Gil, en el marco del Proyecto Ecos-Nord «Las nuevas configuraciones de las desigualdades sociales. Discriminaciones raciales y recomposiciones identitarias en Colombia y en Francia»]. París: Colciencias, École Normale Supérieure.
- Fernández Retamar, R. (2005). *Todo Caliban*. Bogotá: ILSA.
- García Márquez, G. ([1967] 1996). *Cien años de soledad*. Santafé de Bogotá: Norma Editores.
- Geertz, C. (1988). *Interpretación de las culturas*. Madrid: Gedisa.
- Gil, F. (2008). «Racismo, homofobia y sexismo. Reflexiones teóricas y políticas sobre interseccionalidad». En P. Wade et ál., *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina* (485-512). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Valle, Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos.
- Gómez, J. D. (2004, noviembre). «Ilva Myriam Hoyos Castañeda “la laicidad es un hecho peligroso”». *El Rotativo. Periódico de la Universidad de San Pablo CEU*, p. 23.
- Hill Collins, P. (2000). «Black Feminist Thought». En L. Back y J. Solomos (eds.), *Theories of Race and Racism*. London and New York: Routledge.
- Hosken, F. (1981). «Female Genital Mutilation and Human Rights». *Feminist Issues*, 1(3).
- Lao, A. (2004). «Curso Afro-latinidades y teoría poscolonial caribeña». En VII Curso sobre Relaciones Raciales y Cultura Negra. Universidad Federal de Bahía. Inédito.
- Meertens, D. (2002). *Encrucijadas Urbanas. Población desplazada en Bogotá y Soacha: una mirada diferenciada por género, edad y etnia*. Bogotá: ACNUR.
- Mies, M. (1982). *The Lace Makers of Narsapur: Indian Housewives Produce for the World Market*. Londres: Zed Press.

- Mignolo, W. (1995). *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Mohanty Talpade, C. ([1984] 2008). «Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales». En R. A. Hernández y L. Suárez (coords.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (117-164). España: Cátedra.
- Moraga, C. y Castillo, A. (eds.). (1988). *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco: Ism Press, Inc.
- Padilla, K. (2005). «Estereotipos étnico-raciales en relación con el género y la sexualidad» (ponencia no publicada, dictada en el Seminario-Taller Internacional El Ejercicio de la Sexualidad y la Dimensión Étnico-Racial. Diálogos entre la Academia, los Movimientos Sociales y el Estado». Cali: Universidad del Valle, Grupo Interdisciplinario de Estudios de Género, CLAM.
- Profamilia. (2005). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS)*, 2005. Bogotá: Profamilia.
- Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima: Ediciones Sociedad y Política.
- Quijano, A. (2000). «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso, Unesco.
- Rohden, F. (2007, mayo). «Medicina, Estado y reproducción en el Brasil de inicios del siglo XX». *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 28, 47-57.
- San Román, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Barcelona: Tecnos, Universidad Autónoma de Barcelona, Sevei Publicaciones.
- Scott, J. ([1986] 1996). «El género: una categoría útil para el análisis histórico». En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, UNAM.
- Verástegui, V. (2008, mayo). «El proyecto nacionalista de la Eugenesia y el caso de las esterilizaciones forzadas en el Perú». *Abra Andina*, 47, *Revista de Ciencias Sociales*, 1-14.

- Viveros, M. (1999). «El aborto en Colombia: veinte años de debate en la prensa (1975-1994)». En L. Zamudio et ál., *El aborto inducido en Colombia* (159-257). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Viveros, M. (2003). «Género y salud reproductiva en Colombia». En S. Franco (ed.), *La salud pública hoy*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Viveros, M. (2006a). «Hacia una agenda sobre sexualidad y derechos humanos en Colombia». En M. Viveros (ed.), *Saberes, culturas y derechos sexuales en Colombia* (15-25). Bogotá: CLAM, Tercer Mundo, Universidad Nacional de Colombia.
- Viveros, M. (2006b). «El machismo latinoamericano. Un persistente malentendido». En M. Viveros et ál. (comp.), *De mujeres, hombres y otras ficciones. Género y sexualidad en América Latina* (111-128). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Tercer Mundo.
- Viveros, M. y Gil, F. (2006). «De las desigualdades sociales a las diferencias culturales. Género, “raza” y etnicidad en la salud sexual y reproductiva en Colombia». En M. Viveros (ed.), *Saberes, culturas y derechos sexuales en Colombia*. Bogotá: CLAM, Tercer Mundo, Universidad Nacional de Colombia.
- Viveros, M. (2007). «De diferencia y diferencias. Algunos debates desde las teorías feministas y de género». En L. G. Arango y Y. Puyana (comps.), *Género, mujeres y saberes en América Latina entre el movimiento social, la academia y el Estado* (175-191). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Zamudio, L., Rubiano, N. y Wartenberg, L. (1999). «El aborto inducido en Colombia: características demográficas y socioculturales». En L. Zamudio et ál., *El aborto inducido en Colombia* (13-158). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

# Los límites del género en la teoría y la práctica política feminista

**Ochy Curiel**

Escuela de Estudios de Género

Universidad Nacional de Colombia

**EL FEMINISMO ES UNA** teoría política, un movimiento social, una práctica social y una ética. Estas características se expresan de acuerdo con contextos, tiempos y posicionamientos, y se articulan tanto en el ejercicio académico como en las prácticas políticas, pues ambos son escenarios de producción de discursos, de prácticas y de conocimientos que se interconectan. Lo anterior plantea que no existe un real binarismo entre teoría y activismo, pues desde ambos se producen discursos, conocimientos y prácticas que se inciden mutuamente. Ejemplo de ello son los análisis que han surgido en torno al género, que desde los años setenta ha estado presente en los análisis teóricos y políticos del feminismo, tanto en los espacios académicos, como donde se construye movimiento social.

En ambos escenarios encontramos varias tendencias sobre el género: la que lo considera como sinónimo de mujeres; la que lo asume como una explicación descriptiva donde se asienta la desigualdad en torno a los hombres en diferentes esferas de la política y la sociedad; otra que explica estas desigualdades en torno no solo a los hombres, sino a todas las estructuras e instituciones donde se fundamentan las relaciones sociales; otra que invita a estudiar a

los hombres, pues se considera como una categoría relacional y así sucesivamente. Todas estas tendencias han estado presentes tanto en la academia como en el movimiento, lo que ha llegado a generar incluso tensiones epistemológicas y políticas.

En las próximas líneas me propongo, en un primer momento, argumentar que si bien el género ha hecho aportes al feminismo, conlleva unos límites que tienen que ver con su sesgo universalizante y su carácter binario, al tener como base la diferencia sexual. Posteriormente presentaré los aportes de otras perspectivas teóricas y políticas que cuestionan este sesgo, hechas por las afrodescendientes, las teóricas multiculturalistas e indígenas, las lesbianas feministas y las poscolonialistas, quienes han ampliado el análisis sobre la opresión y la subordinación de las mujeres al introducir la raza como categoría de poder, la heterosexualidad como institución-régimen político, las políticas locales y globales y los contextos culturales, para una comprensión más compleja.

### **El origen de la categoría género**

Hay que establecer una diferencia entre término y categoría. El término es la definición de un vocablo que se podría encontrar en cualquier diccionario. Puede hacerse desde el punto de vista gramatical, lingüístico, psicológico, social, etc. La categoría es un mecanismo heurístico, de producción de conocimiento, que tiene funciones ya sean positivas o negativas en el campo de la investigación. Estas funciones sugieren el hacer preguntas, problematizar, explorar.

Como término, el género viene del latín *genus* y tiene diferentes definiciones según el idioma. En inglés *gender* se relaciona con sexo; en francés *genree*, en castellano 'género' y en italiano *genere* refieren a clasificación de especies, clases de cosas. Como sugiere Mary Hawkesworth, habría que analizar si las diferencias del término en los distintos idiomas, sus diversas acepciones gramaticales y lingüísticas, tienen algo que ver con los orígenes del simbolismo de género. Lo que sí se ha podido identificar, según las investigaciones de la autora, es que desde el punto de vista gramatical hay un denominador común en muchos idiomas: la

concordancia. Adjetivos, adverbios, sujetos y verbos definen los géneros gramaticales por su concordancia (Hawkesworth, 1999).

Podría parecer un poco anacrónico hacer un paralelo de esta relación de concordancia gramatical y lingüística con lo que propone la teoría de los géneros; sin embargo, sería interesante analizar por qué se asume que hay tantas concordancias entre sexo y género, hombre y mujer, masculino y femenino, categorías que en la teoría feminista han estado relacionadas al análisis del género a través de la idea de complementariedad y dependencia. Es sobre ello que quisiera aportar algunas cuestiones.

El concepto de género aparece en las ciencias sociales por primera vez en los años cincuenta en Estados Unidos en el ámbito de la psicología. Robert Stoller es quien primero lo utiliza en su texto *Sex and Gender*, analizando las diferencias entre sexo y género en casos relacionados con transexuales, para distinguir entre la identidad sexual (*gender*) y el sexo biológico (*sex*) (Stoller, 1964).

Ya en la década de los setenta el feminismo se adentra en el análisis de las estructuras sociales, explicitando cómo las desigualdades entre hombres y mujeres no pueden explicarse por la diferencia biológica. Así, se recurre a la oposición sexo y género, como una forma de analizar las relaciones entre los sexos con el objeto de distinguir lo biológico y lo social, rechazando así el determinismo biológico y demostrando que lo que define la sociedad como el ser mujer o ser hombre es producto de la cultura, por lo tanto no es algo natural. La mayoría de las corrientes teóricas y políticas han coincidido en que no existe biología en la definición de mujer u hombre, feminidad y masculinidad, sino que son construcciones sociales.

Una de las primeras pensadoras que retomó el género como categoría analítica en el feminismo fue la antropóloga norteamericana Gayle Rubin, quien denominó *sistema sexo-género* «al conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana» (Rubin, 1996: 36). Para este análisis toma como referencia a Lévi-Strauss en *Las estructuras elementales de parentesco*, señalando que en estas estructuras —como primarias formas de organización social de lo económico, político y sexual— se

asignan espacios determinados a las mujeres y tareas específicas sexualizadas, reglamentando así las funciones reproductivas de las mujeres y restringiéndolas en áreas productivas y en su participación pública.

En estas estructuras de parentesco, explica Rubin, existen transacciones e intercambios en los cuales las mujeres no ganan nada, sino que son intercambiadas para ser esposas, y es así como son convertidas en objeto, siendo el matrimonio heterosexual la base de este intercambio. Con todo ello Rubin apunta a que el sexo es moldeado por intervención social, por lo tanto la subordinación de las mujeres es producto de las relaciones que organizan y producen la sexualidad y el género, por lo que hay que situar el origen de la opresión de las mujeres en lo social, no en la biología.

Si bien el concepto de *sistema sexo-género* de Rubin engloba, desde un punto de vista antropológico, la crítica al determinismo biológico, mucho antes algunas autoras habían cuestionado la naturalización de los roles y las funciones entre hombres y mujeres, aunque sin utilizar el concepto de género.

Margaret Mead (1950) explicó en *Sex and Temperament in Three Primitive Societies* la jerarquización entre hombres y mujeres y expuso su crítica al determinismo biológico<sup>1</sup>. En 1949, Simone de Beauvoir, en su obra *El segundo sexo*, pionera para el feminismo, también analizó la construcción cultural del ser mujer, expresada en su célebre frase: «no se nace mujer, se llega a serlo» (Beauvoir, 1987).

Independientemente de que tanto Beauvoir como Mead, y otras más, habían ya abordado en sus análisis la construcción social que estaba en la base de la opresión y la subordinación de las mujeres, es a partir de los años setenta que el género —influido por el feminismo norteamericano— se convirtió en una categoría importante tanto en los análisis teóricos del feminismo y las ciencias sociales como también en las prácticas políticas, dando lugar a los estudios de género y la perspectiva de género, los cuales sustituyeron significativamente a los estudios de la mujer, a los estudios feministas,

---

1 En este ensayo, desde la antropología, Margaret Mead analizó cómo la división sexual del trabajo y las estructuras de parentesco explicaban los distintos papeles de género de las etnias arapesh, mundugumor y tchambouli, diferentes de los de las sociedades occidentales.

a la propuesta feminista, al considerarse el género como una categoría más amplia para analizar la situación de las mujeres, y en ese sentido se asume como más «científico». La acogida del tema también tuvo que ver con la necesidad de legitimación de muchas feministas en los espacios académicos y desde el movimiento social, para lograr financiamientos por parte de muchas agencias de cooperación internacional y para poder impulsar la «cuestión de las mujeres» en esferas institucionales estatales. En opinión de Joan Scott, esto sucedió porque los términos, los estudios y las perspectivas feministas sonaban «estridentes»; además, porque «el género no nombra el mando oprimido, hasta entonces invisible. Incluye a las mujeres sin nombrarlas y así no parece plantear amenazas críticas» (Scott, 1998: 17).

Esta historiadora norteamericana ha ampliado el concepto de género al considerarlo como una de las formas primarias de las relaciones y estructuras sociales por la cual se significa el poder. De acuerdo con Scott, estas relaciones de poder se expresan en símbolos culturales que evocan representaciones múltiples (y a menudo contradictorias), en conceptos normativos que interpretan significados de los símbolos, los cuales se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, y también define identidad en términos subjetivos (Scott, 1998).

Ciertamente, el género ha contribuido a la teoría y la práctica feminista en varios sentidos: a evidenciar la construcción cultural de lo que es ser mujer u hombre, así como la relación de poder que existe entre estas dos clases de sexos en lo social, lo material y lo simbólico. También, ha contribuido a evidenciar cómo estas relaciones están inmersas en diferentes instituciones sociales. Sin embargo, el género tiene una dificultad ontológica: basarse en la diferencia sexual.

### **El problema de la diferencia sexual como base del género**

El hecho de que el género se base en la diferencia sexual, da por hecho que el sexo es natural. Esta relación entre sexo y género hace que estos aparezcan como dos categorías que dependen la

una de la otra. La segunda (el género) es analizada como la construcción social de la primera, y la primera (el sexo) se asume como un hecho preexistente.

Quisiera remitirme a los aportes de la antropóloga francesa materialista Nicole Claude Mathieu, quien en su texto «¿Identidad sexual/ sexuada/ de sexo? Tres modos de conceptualización de la relación sexo y género» nos ayuda a visualizar las posiciones que ha habido en torno a esta relación (Mathieu, 2005).

Un primer modo lo denomina *identidad sexual*, el cual está basado en la conciencia individual y supone una vivencia psicossociológica del sexo biológico. En este modo se asume la identidad sexual como algo que otorga la naturaleza, por lo tanto implica una serie de comportamientos y prácticas sexuales. En ese sentido, hay una tendencia determinista, ya que el sexo se asume como algo dado, su referente es la heterosexualidad, que se asume también como algo natural y se entiende de forma determinada que la feminidad es para las mujeres y la masculinidad, para los hombres. En ese modo, entre sexo y género se establece una relación homológica. La diferencia entre los sexos, por lo tanto, se establece como la fundadora de la identidad personal, del orden social y también simbólico. Aquí, se adecua el género al sexo, o lo contrario.

En este modo, la autora inscribe muchas de las tendencias del psicoanálisis que entienden la homosexualidad o el lesbianismo como anomalías, y también la transexualidad en la medida en que el sentimiento de sentirse mujer u hombre implica cambiarse de sexo (Mathieu, 2005: 135-141).

El segundo modo de conceptualización es lo que Mathieu llama *identidad sexuada*, que refiere a la incidencia de lo social en lo biológico y que crea dos categorías sociales de sexo. A diferencia del primer modo, el sexo no es vivido como algo anatómico, individual, sino que está vinculado a la conciencia de grupo. El género, por lo tanto, es percibido como un modo de vida colectivo, dando lugar a grupos de hombres y de mujeres. Desde este modo, el sexo y el género tienen una correspondencia analógica, al existir una elaboración cultural de la diferencia en torno a la complementariedad social y cultural que, se asume, deben

tener los sexos con base en roles de uno y otro. De este modo, se fundamentan los estudios sociológicos, antropológicos y lo que se ha llamado el feminismo cultural, que entienden que las mujeres no son suficientemente reconocidas ni valoradas, y en ese sentido debe haber justicia para que ellas tengan las mismas oportunidades que los hombres. Es el fundamento de la política de la igualdad, pero desde estas mismas lógicas parte el feminismo de la diferencia, al impulsar una política para develar los supuestos poderes de las mujeres que la ciencia masculina ha ocultado como diosas, madres, y para defender la existencia de un supuesto matriarcado originario y la relación directa de las mujeres con la naturaleza. Este modo también lo sostienen muchas lesbianas, quienes asumen que existe *una* cultura e identidad lésbica como autoidentificación de las mujeres fuera de las definiciones masculinas concretizadas en modos de vida, asumiendo que el lesbianismo se trata de un asunto de preferencia sexual. A esta política Mathieu llama la *anatomización de lo político*. Esta conceptualización, a pesar de que se cuestiona el orden biológico, continúa en la lógica de la bipartición. Hay un reconocimiento de que los grupos de sexos son socializados injustamente, pero siempre habrá dos sexos y dos géneros (Mathieu, 2005: 141-157).

El tercer modo la autora lo llama *Identidad «de sexo»*, refiriéndose a «clase de sexo», la cual se explica bajo el argumento de que ni los hombres ni las mujeres son un grupo natural o biológico; tampoco, identidades de sexo. Se definen más bien por una relación social que es material e histórica. Para las materialistas, esta relación es de clase, pues está ligada al sistema de producción, al trabajo y a la explotación de una clase por otra, es decir: la apropiación individual y colectiva de la clase de las mujeres por parte de la clase de los hombres a través del mercado laboral, la violencia sexual y física, el confinamiento y el derecho.

Bajo esta premisa, Mathieu planteó que las mujeres son una entidad sociológica y antropológica, un grupo propio, no un apéndice de los hombres. Señaló que es la división sexual del trabajo la que crea la supuesta complementariedad entre los sexos y la dependencia entre hombres y mujeres, por lo tanto no es la

biología ni la naturaleza, lo cual condensó en una propuesta que denominó «antropología de los sexos».

Desde esta concepción, la relación entre sexo y género es sociológica y política, antinaturalista, concepción que se centra en un análisis materialista de las relaciones sociales de los sexos, por lo que se entiende que la bipartición de los géneros no tiene nada que ver con lo biológico, sino con una definición ideológica. Estas relaciones se enmarcan en relaciones de desigualdad y jerarquías, y son explicadas a través de la opresión, la dominación y la explotación de las mujeres por los hombres. Este modo da respuesta a la pregunta ¿quiénes son las mujeres y quiénes son los hombres? Por lo tanto estas categorías son enmarcadas en un sentido histórico y no son vistas como identidades. Así, la diferencia no es diferencia, sino como le llama Mathieu, *diferenciación*, es decir, la construcción social (e ideológica y, por lo tanto, política) de la diferencia, que más que tener que ver con la construcción cultural del género, evidencia la construcción cultural del sexo y la sexualidad. Desde este modo se asume que existe una domesticación de la sexualidad y la imposición de la heterosexualidad como norma obligatoria.

El género, desde este modo de conceptualización, ya no es un marcador simbólico o solo social de la diferencia asumida como «natural», sino que es un operador de poder, por lo tanto la relación entre sexo biológico y sexo social es un hecho social, histórico, que se hace desde la diferencia sexual como su base que define solo dos sexos, que además se complementan.

También, desde el feminismo materialista, la escritora francesa Monique Wittig (2006) analizó los efectos políticos y teóricos que tiene el hecho de asumir la diferencia sexual como base del género. Para la autora, la diferencia sexual es una ideología, que es la base de la heterosexualidad, concebida como régimen político. Según Wittig, la diferencia sexual define dos sexos, por lo tanto es una formación imaginaria que coloca la naturaleza como causa, al considerar el sexo como algo natural. Para la autora, es la opresión la que crea el sexo, y no al revés. Sexo es una categoría que existe en la sociedad en tanto es heterosexual, y las mujeres en ella son heterosexualizadas, lo cual les impone la reproducción de la especie y su

producción con base en su explotación y su apropiación. Esto da a entender que las mujeres pertenecen a sus maridos, padres, amantes, y que en el ámbito público son vistas disponibles para los hombres. Mujer, hombre, para Wittig, son conceptos que están basados en la heterosexualidad, que tiene en su base la diferencia entre los sexos como si fuesen dogmas que definen las relaciones humanas. Wittig analizó cómo la sociedad heterosexual necesita de lo diferente, que hace a las mujeres, a las personas racializadas, proletarias, otros, otras, tanto económica, lingüística, política como simbólicamente. Todo esto se sostiene en lo que denominó el «el pensamiento *straight*»<sup>2</sup>, un pensamiento social que evidencia el poder de un discurso que tiene efectos políticos y materiales (Wittig, 2006).

La cineasta italiana Teresa de Lauretis, desde una perspectiva posestructuralista, también ha analizado las implicaciones epistemológicas y políticas que ha tenido el hecho de analizar la diferencia sexual como fundamento del género. Señaló cómo la diferencia sexual se asume, casi «naturalmente», como una diferencia de las mujeres respecto de los varones, de lo femenino respecto de lo masculino; «o mejor, la instancia misma de la diferencia en el varón» (De Lauretis, 2000: 33).

Lo anterior, para De Lauretis, mantiene al pensamiento feminista atado a los términos del patriarcado occidental, que responde a narrativas y discursos culturales dominantes que se han hecho desde las ciencias biológicas y médicas hasta las legales y filosóficas. Esta visión, para la autora, reproduce una posición universal de sexo en la cual «la mujer» es la diferencia «del hombre», ambos universalizados, lo que invisibiliza las diferencias entre las mujeres y las diferencias internas a las mujeres. Elimina, además, la posibilidad de analizar a las sujetas y los sujetos con una historia contextualizada, que son constituidas no solo por el sexo-género, sino a través de otras relaciones de poder como la raza y la clase; además, no evidencia cómo el discurso y el lenguaje generan también esas relaciones. Su concepto *sujeto en-gendrado* analiza el género como resultado de

---

2 En castellano muchas veces es traducido como 'la mente hetero' o 'el pensamiento heterosexual'.

representaciones lingüísticas y culturales, que son producto de relaciones raciales, de clases, entre muchas otras. Por lo tanto, ese sujeto/sujeta no es unificado, sino múltiple y contradictorio.

Su propuesta de análisis se condensa en cuatro proposiciones que evidencian los límites de la diferencia sexual como base del género, a saber:

- *El género es (una) representación y autorrepresentación*, productos de varias tecnologías sociales derivados de discursos institucionalizados, de epistemologías y de prácticas que se dan en la vida cotidiana y son parte de las relaciones de poder, aunque tengan implicaciones concretas tanto en lo social como en lo subjetivo y en lo material.
- *La representación del género es su construcción*, por lo tanto la cultura y la historia son definidas a partir de esa construcción.
- *La construcción del género continúa hoy como en épocas anteriores* a través de diferentes aparatos ideológicos y tecnologías de saber y poder y hasta en posturas, prácticas y teorías que incluso se asumen como radicales del feminismo.
- *La construcción del género puede ser afectada por su deconstrucción*, lo cual depende de que una postura feminista crítica puede dejarla de lado como consecuencia de su tergiversación ideológica (De Lauretis, 2000: 36).

Recientemente la filósofa posestructuralista Judith Butler criticó la idea esencialista de que las identidades de género son inmutables y que encuentran su arraigo en la naturaleza. En su texto *El género en disputa* (2001) planteó cómo esta idea es un efecto de una concepción que se da dentro de un sistema social ya marcado por la normativa del género, marcación que se produce, fundamentalmente, a través de pautas y estructuras lingüísticas, es decir, de un discurso que lo antecede y lo configura como persona en un género determinado. De acuerdo con Butler, el sexo es organizado con base en dos posiciones opuestas y complementarias, como dispositivo mediante el cual el género se ha estabilizado dentro de la matriz heterosexual. Butler propuso la teoría de la performatividad para sustentar sus argumentos al plantear que el género es una *performance*, una actuación reiterada, un hacer, no un atributo que se hace en función de norma-

tivas y dispositivos. La performatividad del género es entonces una práctica social, resultado de lógicas de poder heterosexuales.

Los aportes de Mathieu, de Wittig, de De Lauretis y de Butler evidencian dos cuestiones centrales sobre el género: por un lado, que el sexo no es una cuestión natural, como se asume en la lógica de la diferencia sexual, sino que lo que se entiende como sexo también es una construcción social; por otro lado, y al mismo tiempo, que estas constricciones se hacen en el marco de la heterosexualidad.

Lo anterior plantea entonces —como lo demostró muy tempranamente la materialista francesa Christine Delphy— que el sexo no precede al género, sino al revés, el género no es otra cosa que el sexo social (Delphy, 2001). Es decir, el hecho mismo de *generizar* es ya una construcción social y cultural, es un hecho intencional y esa intencionalidad es política.

Si el género es una representación que no es universal, sino que es producto de una relación social-material histórica, un hecho intencional, por lo tanto político, no puede por sí mismo explicar todas las subordinaciones que sufren las mujeres, sino que es solo una categoría entre otras como la raza, la clase, la sexualidad, entre muchas otras. Las condiciones históricas y socioeconómicas, culturales, incluso las subjetivas, no pueden ser entendidas en polaridades u oposiciones fijas que generen universalidad y esencialismo.

La idea de las feministas materialistas de asumir a las mujeres como clase de sexo permite entender cómo la construcción de identidades de sexo y de género, así como las relaciones que de allí se derivan son productos de una relación social e histórica, que es material y que tiene que ver en cómo se estructura la división sexual (y racial, diría yo) del trabajo, y cómo son construidas las representaciones sobre las mujeres de acuerdo con esas relaciones. Nos ayuda a evidenciar cómo los cuerpos de las mujeres son apropiados, tanto en el plano individual como colectivo de acuerdo con experiencias históricas, en la que la raza y la sexualidad son centrales para entender cómo se da esta apropiación, individual y colectiva, que deriva en representaciones y discursos que la naturalizan.

Estas nuevas perspectivas también han sido aportadas, desde sus prácticas políticas, por las feministas racializadas, etnizadas y

las lesbianas, lo cual ha contribuido a que el feminismo repensara y reconsiderara sus supuestos fundamentales en torno a la pregunta por quién es la sujeta del feminismo, pues demostraron que «las mujeres», más que un sujeto colectivo dado por hecho, son significantes políticos y producto de relaciones sociales.

A continuación, plantearé brevemente algunos de estos aportes.

### **Los aportes de las mujeres afros: la raza como otra categoría de poder**

Julia Sudbury, socióloga afroinglesa ha utilizado los conceptos de *racismo de género* y *sexismo racializado* (2003) para evidenciar las experiencias de sexismo racializadas, lo que significa que estos conceptos no permiten la separación de los sistemas de dominación como racismo y sexismo cuando se trata de la experiencia de las mujeres negras o afrodescendientes.

Las primeras mujeres que articularon ambas perspectivas fueron las afroamericanas en los años setenta, quienes condensaron su propuesta en lo que denominaron *black feminism*.

Patricia Hill Collins, socióloga afroamericana, recogiendo los fundamentos del *black feminism* en Estados Unidos, señalaba:

La supresión histórica de las ideas de las mujeres negras ha tenido una marcada influencia en la teoría feminista. Vistas más de cerca, las teorías presentadas como universalmente aplicables a las mujeres como grupo resultan, en buena medida, limitadas por los orígenes blancos y de clase media de quienes las propusieron. (Hill Collins, 1998: 259)

Esta corriente política del feminismo nace desde posiciones de oposición por el sesgo blanco ilustrado y burgués del feminismo. Es desde estas posiciones que categorías claves del feminismo fueron complejizadas tanto en la teoría como en la práctica política. Una de esas categorías fue *división sexual del trabajo*, que históricamente las feministas (blancas) habían separado en dos esferas: pública y privada, ubicando a las mujeres en esta última a través de la reproducción, la familia y el matrimonio. bell hooks, escritora y activista afronorteamericana, basándose en la obra de Betty Friedan,

*La mística de la feminidad* (1964) —texto que de alguna manera se convirtió en un referente teórico y político para el feminismo de la segunda ola en Estados Unidos— criticó la visión racista y clasista del feminismo de la época, argumentando que la propuesta de Friedan de que las mujeres se liberaran del trabajo doméstico para profesionalizarse y lograr autonomía igual que como lo hacían los hombres blancos, no consideraba a las mujeres negras, que siempre trabajaron fuera del hogar como fuerza de trabajo en las calles y en la casa de los blancos y las blancas, fruto de la herencia de la esclavitud, lo que evidenciaba que las esferas pública y privada, que supuestamente definían los escenarios de la subordinación de las mujeres, no existían como tales en la experiencia de las mujeres racializadas (hooks, 2004).

*La familia*, que había sido examinada como institución o lugar de explotación y subordinación de las mujeres, cuando fue analizada desde el racismo institucional que afectaba a la mayoría de las afroamericanas, fue valorada como los pocos espacios de apoyo y refugio emocional y material, aunque no negaron que en su interior se ejercía también violencia por parte de los hombres afros.

*La reproducción* también fue complejizada, pues esta fue considerada no solo, como lo había hecho la mayoría de las feministas blancas, desde la necesidad de promover la maternidad libre y voluntaria, sino también desde fenómenos que afectaban fundamentalmente a mujeres racializadas, como lo han sido la esterilización forzada, ejemplo de políticas eugenésicas y racistas estatales, además de los deplorables servicios de salud a los que han tenido que someterse.

También, la perspectiva de *la violencia* fue ampliada, pues no solo se limitaba a la esfera doméstica e intrafamiliar, sino que fue relacionada al racismo institucionalizado y estructural que afectaba a mujeres en el ámbito del trabajo, que las colocaba en los mayores porcentajes del mercado informal y en trabajos menos valorados social y económicamente, como el trabajo doméstico, así como la violencia racial que se manifiesta en la esfera pública, sumada a la violencia que se derivaba de las representaciones sexuales que las ubicaba como hipersexuales y agresivas.

Esto significaba que *el patriarcado*, como aquel sistema de dominación que afectaba a las mujeres, no era universal, ni afectaba a todas las mujeres por igual, sino que de acuerdo con las experiencias situadas tenía efectos particulares.

Estos mismos aportes fueron hechos por las negras británicas. A diferencia de las afroamericanas, en Gran Bretaña *mujeres negras* ha sido una categoría diversa que refiere a cuestiones de clase, raciales y de género, e incluye a mujeres que han migrado de África, Asia y El Caribe. *Lo negro* es una categoría diferenciada que implicaba una multiplicidad de experiencias diaspóricas (Brath, 2004). El concepto de negritud para las británicas no es una noción en relación a una no-blancura, sino que es una identidad política estratégica que les articula frente a un racismo institucionalizado, expresado en la violencia policial, los servicios públicos y los efectos de la migración que les coloca en condiciones de desigualdades materiales, sociales y culturales. Estos análisis desde estas prácticas políticas han demostrado cómo el sexismo y el racismo, en determinados contextos, adquiere otras características.

En Latinoamérica y El Caribe, desde finales de los años ochenta, las afrolatinoamericanas y afrocaribeñas también han aportado cuestiones cruciales para el feminismo de nuestra región. Por un lado, la visibilización del racismo en las sociedades latinoamericanas y caribeñas ha sido la ardua tarea que han tenido que asumir las feministas afrodescendientes y negras, cuestión que hasta el momento no había sido asumida en el feminismo, evidenciando con ello su impacto en la exclusión de la educación y de la vivienda, así como la imposición de «la buena presencia» como requisito laboral que impone una estética blanca y occidental para acceder a puestos de trabajos. Estos fenómenos han evidenciado los efectos de la guerra en los cuerpos de las mujeres, fundamentalmente afros e indígenas, como lo es el caso de Colombia y Guatemala, con lo que se pone de manifiesto la relación entre racismo estructural e institucional, que se liga a procesos de colonización y esclavitud históricos y a políticas de militarización, de la industria de armas y a políticas neoliberales. Pero, por otro lado, también han evidenciado, igual que como lo hicieron las afroamericanas y las negras británicas, el

racismo en el interior del movimiento feminista y el sexismo en el movimiento antirracista. Se ha propuesto en ese sentido lo que la afrobrasileña Sueli Carneiro (2005) ha denominado *ennegrecer al feminismo* y *feminizar la lucha antirracista*.

Estas propuestas, sin duda, han sido cruciales para evidenciar que la opresión de las mujeres no solo se trata de relaciones de poder que se dan con base en la diferencia sexual o las relaciones entre los sexos, como se entendería desde la perspectiva de género, sino que es mucho más compleja al ser explicada por otras relaciones de poder como lo son las derivadas de la raza.

### **La opresión desde contextos multiculturales**

Un texto importante que se ha convertido en un referente del feminismo para analizar el multiculturalismo es el de la norteamericana blanca Susan Moller Okin, titulado «¿Es el multiculturalismo malo para las mujeres?» (1999). En él Moller Okin abrió la discusión de las tensiones sobre multiculturalismo y feminismo, pues plantea cómo muchas veces el multiculturalismo asumía las culturas como estáticas y acriticas a las relaciones de poder que sobre las mujeres se tienen. Un planteamiento central de su texto es que las mujeres de culturas (asumidas como «particulares», obviamente) estarían en una mejor situación si la cultura de donde nacieron se extinguiese y si ellas se integrasen a otras culturas menos sexistas. Esta idea Aida Hernández (2003), antropóloga feminista mexicana, la definió como etnocéntrica, planteando que el liberalismo, por ejemplo, no ha ofrecido a las mujeres de culturas hegemónicas mejores situaciones. Hernández ha analizado muchas de las posturas feministas que asumen que quienes reivindican las culturas son los hombres, por lo cual no reconoce que existen muchas mujeres que cuestionan muchas de las prácticas machistas de los hombres de sus culturas, y que además muchas de ellas no se sienten exclusivamente oprimidas por ellos. Sus análisis los contextualiza en el México de los años noventa, cuando surge el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), cuyas luchas han estado alrededor del derecho a la diferencia cultural y

a la autodeterminación de los pueblos indígenas. La autora señala cómo el EZLN ha sido la primera guerrilla latinoamericana que incluyó dentro de sus demandas los derechos de las mujeres indígenas a asumir cargos públicos, a heredar tierras o a decidir sobre sus cuerpos. Lo cual coloca a las mujeres en una posición problemática: conciliar la reivindicación de su cultura, pero al mismo tiempo cuestionar los sistemas normativos de sus culturas que las oprimen.

Antropólogas feministas son fundamentalmente las que han evidenciado desde la academia que el género tiene que ser entendido de acuerdo con cosmovisiones culturales, cuestionando así su sesgo universal; pero la materia prima de sus tesis la han ofrecido las luchas cotidianas de las mujeres indígenas.

Si bien aún el feminismo indígena es incipiente, sus luchas son tan antiguas como la misma colonización, aunque estas hayan sido invisibilizadas. Desde finales de los años ochenta y principios de los noventa se empiezan a escuchar esas voces críticas frente al etnocentrismo y el sexismo que se dan en sus culturas. Así lo expresa Marta Sánchez Nestor, indígena amuzga de México:

Lo que ha pasado también es que las propias mujeres indígenas organizadas diferimos en cuanto a cómo abordar las problemáticas de género al interior de nuestros pueblos, frente a la sociedad, de cara al Estado mexicano, algunas han pronunciado que primero debemos ganar el reconocimiento y respeto a la autonomía de los pueblos indígenas, a sus derechos humanos y libertades fundamentales y luego implícitamente vendrán los nuestros. Otras más creemos que no hay que bajar la guardia en la lucha que el Movimiento Indígena a nivel nacional ha venido impulsando, pero que desde hace más de una década otras mujeres hermanas abrieron camino en esta discusión y decisión de organizarnos para avanzar también no solo por los derechos de nuestros pueblos, sino también por nuestros propios derechos lo cual pasa por los ámbitos necesarios de ser reestructurados, en lo privado, comunitario y en lo público. (Sánchez Nestor, 2005: 47)

Es así como muchas mujeres de diversas culturas han contextualizado la subordinación a partir de experiencias y cosmovisiones étnicas. Estos aportes han evidenciado, por ejemplo, la lucha de las mujeres indígenas por el reconocimiento de sus pueblos y el derecho a una cultura propia y a la autodeterminación; al mismo tiempo, su lucha en torno al hecho de transformar tradiciones y costumbres de sus propias culturas que las oprimen, lo cual ha potencializado el feminismo como propuesta teórica, pero también emancipadora para muchas mujeres indígenas.

### **El lesbianismo feminista: la heterosexualidad como institución-régimen político**

Con el impacto del feminismo de la segunda ola en los años setenta o, como muchas lo denominan, el movimiento de liberación de las mujeres, el lesbianismo feminista empieza a perfilarse como una corriente importante del feminismo, cuando el cuerpo y la sexualidad pasan a ser centrales en la política de estos años.

Las lesbianas feministas han basado su política considerando la heterosexualidad no como una práctica sexual más, sino como un institución-régimen político, aportes que ha hecho, por un lado, Adrienne Rich, poeta feminista norteamericana, quien propone por primera vez el concepto de *heterosexualidad obligatoria* como sistema de opresión que afecta a todas las mujeres y que invisibiliza al lesbianismo (Rich, 1998); y por otro lado, la francesa Monique Wittig, quien en 1978 planteó que la heterosexualidad es un régimen político que oprime a las mujeres a través de la ideología de la diferencia sexual, que asume el sexo como natural. Para Wittig, de allí se deriva la complementariedad entre los sexos, un pensamiento que es fomentado a través de discursos e ideologías que justifican y naturalizan la opresión de las mujeres. Wittig planteó, además, que los conceptos de hombre y de mujer son productos de esa ideología heterosexual, y propuso que más que transgredir estas categorías de género habría que suprimirlas, sugiriendo a la vez el concepto de lesbiana fuera de la lógica de las categorías de género. Wittig planteó que «las lesbianas no son mujeres», entendiendo con ello

que las lesbianas se salen de la dependencia económica, social, cultural y simbólica de los hombres, dependencia que, en todo caso, es lo que definiría a «la mujer». En sus palabras:

El lesbianismo ofrece, de momento, la única forma social en la cual podemos vivir libremente. Lesbiana es el único concepto que conozco que está más allá de las categorías de sexo (mujer y hombre), pues el sujeto designado (lesbiana) no es una mujer, ni económicamente, ni políticamente, ni ideológicamente. Pues lo que hace una mujer es una relación social específica con un hombre, una relación que hemos llamado servidumbre, una relación que implica una obligación personal y física y también económica («residencia forzosa», trabajos domésticos, deberes conyugales, producción ilimitada de hijos, etc.), una relación a la cual las lesbianas escapan cuando rechazan volverse o seguir siendo heterosexuales. Somos prófugas de nuestra clase, de la misma manera en que los esclavos americanos fugitivos lo eran cuando se escapaban de la esclavitud y se liberaban. Para nosotras esta es una necesidad absoluta; nuestra supervivencia exige que contribuyamos con toda nuestra fuerza para destruir la clase de las mujeres en la cual los hombres se apropian de las mujeres. Esto puede ser alcanzado solo por la destrucción de la heterosexualidad como un sistema social basado en la opresión de las mujeres por los hombres y que produce la doctrina de la diferencia entre los sexos para justificar esta opresión. (Wittig, 2006: 36)

Esta posición de Monique Wittig —que para muchas lesbianas políticas es provocadora en el sentido de que nos hace salir a las mujeres de las lógicas masculinas y negarnos a las asignaciones de la feminidad y del ser mujer— fue criticada por muchas feministas en el sentido de que, si bien las lesbianas salen de esa dependencia individual de los hombres, en el ámbito colectivo aún sufrimos las discriminaciones desde la construcción de mujeres que, se asume, somos. No obstante, este posicionamiento de Wittig simboliza todo un movimiento de lesbianas políticas que cuestiona la heterosexualidad como un sistema que explota, excluye y discrimina a las mujeres, un movimiento que no acepta la definición de la feminidad y la

masculinidad y que asume el lesbianismo no como una cuestión de preferencia ni de orientación sexual, tampoco como una identidad (como bien puede entenderse desde muchas posturas del género), sino como una posición política frente a lo heterosocial y la heterosexualidad como sistema de dominación.

Pioneras en articular los sistemas de opresión, las lesbianas negras han articulado este análisis a otras relaciones de poder como, por ejemplo, el racismo y el clasismo. En la declaración hecha por el Combahee River Collective de Estados Unidos, en 1978, uno de los primeros colectivos de lesbianas negras planteaba:

La declaración más general de nuestra política en este momento sería que estamos comprometidas a luchar contra la opresión racial, sexual, heterosexual y clasista, y que nuestra tarea específica es el desarrollo de un análisis y una práctica integrados basados en el hecho de que los sistemas mayores de opresión se eslabonan. La síntesis de estas opresiones crean las condiciones de nuestras vidas. Como Negras vemos el feminismo Negro como el lógico movimiento político para combatir las opresiones simultáneas y múltiples a las que se enfrentan todas las mujeres de color... Una combinada posición antirracista y antisexista nos juntó inicialmente, y mientras nos desarrollábamos políticamente nos dirigimos al heterosexismo y la opresión económica del capitalismo. (Combahee River Collective, 1988: 179)

En América Latina y El Caribe, los trabajos de Yuderkys Espinosa (2007), Jurema Wernerck (2005) y Breny Mendoza (2001), entre otras, así como mis propios trabajos (Curiel, 2003, 2007, 2008) analizan qué ha significado ser lesbiana en una región traspasada por siglos de colonialismo y colonialidad, y cómo la heterosexualidad es un régimen que ha definido la comunidad imaginada de eso que se llama nación, lo que afecta fundamentalmente a las mujeres.

### **Ubicando la experiencia de las mujeres en contextos poscoloniales**

El feminismo poscolonial es una de las corrientes teóricas y políticas contemporáneas del feminismo que han cuestionado

también la visión universal del género, enmarcando sus análisis en lo local-global. Relacionando el colonialismo, el imperialismo, el heterosexismo y el racismo, y analizando las políticas neoliberales de control poblacional, las políticas migratorias, la represión y la división internacional del trabajo en las sociedades contemporáneas, esta corriente ha cuestionado la visión feminista centrada en la relación centro-periferia, que ubica a las mujeres del Tercer Mundo siempre en la periferia y al margen.

Chandra Mohanty, nacida en la India y residente en Estados Unidos, en su artículo «De vuelta a los ojos de Occidente» (2002) propone la necesidad de un feminismo transnacional anticapitalista a partir de las experiencias de las mujeres, considerando criterios raciales, de clase, la situación migratoria, etc., a lo cual denomina *política de ubicación*. Planteó la necesidad de conocer, estudiar y comprender las experiencias y epistemologías marginalizadas, para, desde allí, poder explicar las características de la sociedad capitalista contemporánea.

Según Mohanty necesitamos continuamente una relación entre lo micropolítico y lo macropolítico, entre lo local y lo global, lo que permitiría entender los efectos reales de la sociedad capitalista de hoy y sus efectos sobre las mujeres. Jackie Alexander, feminista de Bahamas, migrante de Estados Unidos, en un trabajo compartido con Mohanty (2004) propone que es necesario profundizar en la manera como afectan las regulaciones del Estado y los gobiernos a la sexualidad de las mujeres, e, igualmente, comprender las jerarquías de dominio socioeconómicas, ideológicas, culturales y psíquicas (clase, género, raza, sexualidad, nación), sus interlocuciones y efectos en las personas oprimidas vía una práctica política organizada y colectiva de transformación, y hacer una teorización del sujeto «mujeres» no desde la victimización o dependencia, sino como agentes de sus propias vidas.

Estas propuestas nos permiten contextualizar el género en tiempos presentes frente al capitalismo global, pero siempre ligado a otras relaciones de poder, al carácter que van adquiriendo los Estados y a fenómenos como la militarización, la migración y la

transnacionalización de la feminización de la pobreza a través de la división internacional, sexual, racial y regional del trabajo.

### **A manera de conclusión**

Hasta aquí he evidenciado los límites del género como categoría que se basa en la diferencia sexual desde los aportes de Mathieu, Wittig, De Lauretis y Butler. Estos límites deben llamar la atención del feminismo, pues evidencian aún el sesgo heterocéntrico de esta categoría que ha sido tan importante para el feminismo tanto en la teoría como en las prácticas políticas.

Asimismo, he presentado los aportes de las afrodescendientes, de las multiculturalistas, indígenas, de las lesbianas feministas y las poscolonialistas, que nos ofrecen visiones feministas más amplias y profundas teórica y políticamente, que responden a la pregunta ¿cuál es la sujeta del feminismo? Estas posturas han salido del espacio académico, pero también de las experiencias políticas, lo cual, como bien planteé en la introducción, desde ambos escenarios se produce tanto la teoría como la práctica. Lo anterior además evidencia que no existe una sujeta del feminismo, sino que esta se hace múltiple dependiendo de las experiencias situadas, de los posicionamientos y de cómo actúan las diversas relaciones de poder, como la raza, la clase, la sexualidad en cada contexto, una cuestión que el género no aborda como categoría.

El género sigue siendo una categoría analítica válida para el feminismo, pero su validez es limitada y, sobre todo, contiene una base ideológica, un sesgo universalizante, binario y heterocéntrico que limita las propuestas que, desde el feminismo, se proponen transformaciones sociales de fondo que acaben con los sistemas de dominación. El reto es saber dónde está su potencialidad, pero fundamentalmente cuáles son sus límites ontológicos.

### **Bibliografía**

- Alexander, J. y Mohanty, C. (2004). «Genealogías, legados y movimientos». En *Eskalera. La Karakola. Otras inapropiables. Feminismos desde la Frontera*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- Beauvoir, S. de. (1987). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brath, A. (2004). «Diferencia y diversificación». En *Eskalera. La Karakola. Otras inapropiables. Feminismos desde la Frontera*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Butter, J. (2001). *El género en disputa*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.
- Carneiro, S. (2005). «Ennegrecer al feminismo». En *Feminismos disidentes en América Latina y El Caribe. Nouvelles Questions Féministes*, 24(2). Paris, México.
- Combahee River Collective. (1988). «Una declaración feminista negra». En C. Morraga y A. Castillo (eds.), *Esta puente es mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco: Ism Press.
- Curiel, O. (2003). «Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas. El dilema de las feministas negras». En *Mujeres desencadenantes. Los estudios de género en la República Dominicana al inicio del Tercer Milenio*. República Dominicana: INTEC.
- Curiel, O. (2007, mayo). «El lesbianismo feminista en América latina y El Caribe: una propuesta política transformadora». *América Latina en Movimiento*, año 31, Ecuador, II época.
- Curiel, O. (2007). «La crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista». En *Colonialidad y biopolítica en América Latina. Nómadas*, 26. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Universidad Central.
- Curiel, O. (2008). «Superando la interseccionalidad de categorías por la construcción de un proyecto político feminista radical. Reflexiones en torno a las estrategias políticas de las mujeres afrodescendientes». En P. Wade, F. Urrea y M. Viveros (eds.), *Raza, etnicidad y sexualidades. Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- De Lauretis, T. (2000). «Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo». En *Cuadernos inacabados*, 35. Madrid: Editorial Horas y Horas.
- Delphy, C. (2001). *L'ennemi principal. Penser le genre*. Paris: Editions Syllepse.
- Espinosa Miñoso, Y. (2007). *Escritos de una lesbiana oscura. Reflexiones críticas sobre feminismo y política de identidad en América Latina*. Buenos Aires: Editorial La Frontera.
- Friedan, B. (1964). *The feminine mystique*. New York: Dell Book.

- Hawkesworth, M. (1999, octubre). «Confundir el género». *Debate Feminista*, 20.
- Hernández, A. (2003). «Repensar el multiculturalismo desde el género: las luchas por el reconocimiento cultural y los feminismos de la diversidad». *Estudios de Género La Ventana*, 18. México: Universidad de Guadalajara.
- Hill Collins, P. (1998). «La política del pensamiento feminista negro». En M. Navarro y C. R. Stimpson (comps.), *¿Qué son los estudios de mujeres?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hooks, B. (1996). «Devorar al Otro: deseo y resistencia». *Debate Feminista*, 13.
- Hooks, B. (2004). «Mujeres Negras a la teoría feminista». En *Eskalera. La Karakola. Otras inapropiables. Feminismos desde la Frontera*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Mathieu, N. C. ([1989] 2005). «¿Identidad sexual/ sexuada/ de sexo? Tres modos de conceptualización de la relación sexo y género». En C. Ochy y J. Falquet (comps), *El patriarcado al desnudo. Tres feministas materialistas*. Buenos Aires: Brecha Lésbica.
- Mead, M. (1950). *Sex and temperament in three primitive societies*. USA: Mentor Book.
- Mendoza, B. (2001). «La desmitologización del mestizaje en Honduras». *Mesoamérica*, 42. California State: University-Northridge.
- Mohanty, C. T. (2002). «Ander Western eyes revised. Feminist solidarity through anticapitalist struggle in feminism without borders». *Journal of Women in Culture and Society*. New York.
- Moller Okin, S. (1999). *Is Multiculturalism Bad for Women?* En J. Cohen, M. Howard y M. C. Nussbaum (eds.), Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Rich, A. (1998). «La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana». En M. Navarro, C. R. Stimpson (comps.), *¿Qué son los estudios de mujeres?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rubin, G. ([1975] 1996). «El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo». En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.
- Sánchez Nestor, M. (2005). «Mujeres indígenas en México: acción y pensamiento, construyendo otras mujeres en nosotras mismas». En *Feminismos disidentes en América Latina y El Caribe. Nouvelles Questions Féministes*, 24(7). México: Fem-e-libros.

- Scott, J. (1998). «El género, una categoría para el análisis histórico». En M. Navarro, C. R. Stimpson (comps.), *¿Qué son los estudios de mujeres?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Stoller, R. (1968). *Sex and Gender: On the development of masculinity and femininity*. New York: Science House.
- Sudbury, J. (2003). *Outros tipos de Sonhos. Organizações de mulheres negras e políticas de transformação*. Sao Paulo: Selo negro.
- Wernerck, J. (2005). De Ialodés y feministas. Reflexiones sobre la acción de las mujeres negras en América Latina y El Caribe. En *Feminismos disidentes en América Latina y El Caribe. Nouvelles Questions Féministes*, 24(7). México: Fem-e-libros.
- Wittig, M. ([1980] 2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.

## **TERCERA PARTE**

### **Educación, ciencia y tecnología**



# Solvencia de las mujeres en los estudios de ciencia, tecnología y género

**Dora Inés Munévar M.\***

Profesora Titular

Universidad Nacional de Colombia

**LA SOLVENCIA EVOCA LA** existencia, la responsabilidad y la posición individual o colectiva en la estructura social. Si bien la existencia implica capacidad o acumulación individual, es la responsabilidad la que parece certificar el crédito y la credibilidad de quienes ostentan una posición que respalda (y es respaldada) por la circulación de capitales, unos más reconocidos que otros. En los estudios de ciencia y tecnología (C&T), las capacidades intelectuales, los créditos académicos y los capitales culturales advierten la existencia de una diversidad epistemológica, teórica y metodológica, y, por ende, la necesidad intrínseca de dejar ver o escuchar dicha diversidad para reconocer a las mujeres que, habiendo estado fuera de los escenarios de C&T, llegaron para replantear los procesos de conocimiento, considerando tres puntos de vista: uno que apunta

---

\* Posdoctora en Estudios de Género, doctora en Teoría Sociológica: Comunicación, Conocimiento y Cultura, y en Perspectiva de Género en Ciencias Sociales; magistra en Sociología de la Educación, abogada y fonoaudióloga. Adscrita al Departamento de Comunicación Humana de la Facultad de Medicina, vinculada a la Escuela de Estudios de Género de la Facultad de Ciencias Humanas, investigadora del Grupo Transformar, Estudios sobre Desarrollo Humano, y del Grupo de Estudios sobre Trabajo Académico.

a la construcción de *autonomía* en términos *epistemológicos*; otro que devela la negación histórica de la *autoría* de las mujeres como *sujetos cognoscentes*; y otro más que reivindica la *autoridad científico-tecnológica* de las mujeres en la perspectiva de género.

Hacer visibles<sup>2</sup> los alcances de dichas resistencias, la meta clave de académicas e investigadoras feministas, es, ante todo, repensar las relaciones entre sujetos que conocen, con sus *subjetividades*, *sentires*, *saberes*, para develar las barreras que les impiden a algunas personas acceder a ciertos tipos de conocimiento —de paso, implica comprender por qué en toda clase de prácticas sociales, las experiencias resultan determinantes para rememorar tiempos y ubicar espacios, para captar los matices de lo cotidiano, releer la realidad, en fin, para dar cuenta de las relaciones entre las mujeres, las ciencias y las tecnologías—. Asimismo, y en segundo lugar, dicha meta reclama otros usos para la investigación, en la medida en que constituyen la base de las transformaciones sociales, introducen la presencia de la otredad existente y traspasan las racionalidades hegemónicas.

En esa doble mirada, las formas de hacer C&T han sido objeto de múltiples análisis feministas, donde se destacan las relaciones establecidas por las mujeres con el mundo social y las formas de articular la sociedad a las ciencias, ya sea desde el plano teórico, en el trabajo de campo o con una perspectiva radical. Las teóricas han planteado preguntas a los hallazgos de una investigación que se dice comprometida con los cambios, pero que no logra superar las desigualdades sociales. Las investigadoras, en sus trabajos de campo, han mostrado el modo como los estudios científicos, en cualquier área, están marcados por el género, la raza o la clase. Las pensadoras radicales siguen profundizando en las razones por las cuales no ocurre una redistribución de los beneficios derivados, generados y sostenidos por los sistemas de C&T vigentes.

A la consolidación de la meta feminista anunciada siguen contribuyendo las posturas críticas que descifran las configuraciones sociales

---

2 Visibilidad que también abarca la autoría. Para ello, en el texto, en los pies de página y en la bibliografía escribo nombres y apellidos de las mujeres cuyos trabajos y publicaciones han sido consultados.

de la ciencia, el género y la tecnología como prácticas culturales. Las investigaciones históricas, sociológicas o antropológicas —además de develar las complejas realidades subyacentes a los modos de conocer, de hacer ciencia y de producir tecnologías— han escudriñado el espectro de las ciencias (naturales, biológicas, físicas, económicas) y de las ingenierías (áreas tecnológicas y esferas de la innovación técnica e industrial) para denunciar las exclusiones de las mujeres como sujetos cognoscentes. Tales experiencias comenzarían a observarse por la poca participación de las mujeres en los ámbitos de producción cultural y de práctica social de C&T, por la creciente concentración de mujeres científicas en el estudio de la biología y la química, por la menor presencia de ingenieras y tecnólogas, junto con su desigual y desventajosa representación en las carreras científico-tecnológicas, especialmente en los niveles de decisión política o académica.



*Se a Idade Média negou a alma da mulher, a Modernidade,  
por sua vez, nega-lhe a inteligência ao elaborar  
teorias «confirmadoras» da hipótese  
da inferioridade feminina com relação à masculina*

PATRÍCIA SANTOS (2002)

### **Construcción de autonomía epistemológica**

Desde sus orígenes, los estudios sobre ciencia, tecnología y género (CT&G) han denunciado los rasgos androcéntricos subyacentes a la producción de conocimiento científico y a sus aplicaciones tecnológicas, rasgos relacionados con las nociones de racionalidad científica. Recientemente, han desarrollado aportes sobre la racionalidad para introducir los efectos de las decisiones morales y las emociones en el trabajo científico; ofrecen análisis epistemológicos respaldados por la filosofía general, el pensamiento político y la filosofía de la ciencia; explican asuntos tan disímiles como la escasa presencia de las mujeres en las ciencias —especialmente en las *duras*—, los alcances de los contextos de descubrimiento y justificación o la configuración de

los sujetos cognoscentes; identifican cúmulos de sesgos sexistas tanto en las teorías como en las prácticas tecnocientíficas, especialmente en la biología y las ciencias sociales; develan sus expresiones en la selección y definición de problemas, el diseño de la investigación, la recogida e interpretación de datos o la elaboración de marcos interpretativos; en definitiva, interrogan lo establecido en el sistema C&T desde sus propios cimientos<sup>3</sup>.

En ese orden de ideas, las mujeres académicas y científicas emprendieron tareas orientadas por convicciones feministas para la de-re-construcción epistemológica. Ante todo, ellas decidieron transformar sus relaciones como sujetos cognoscentes con las prácticas científicas establecidas; luego, confrontaron los procesos de producción de conocimientos y demandaron la expansión crítica de los saberes necesarios para deconstruir los modos de hacer C&T, puesto que, en sí mismos, estos constituyen una barrera cultural e ideológica para las mujeres. Ellas no solo cuestionaron neutralidades, objetividades y universalismos; también, interrogaron profundamente las relaciones de las ciencias con las estructuras de poder en las sociedades contemporáneas, rompieron las separaciones analíticas constituidas sobre la oposición sexual, y descifraron los fundamentos históricos e ideológicos del conocimiento científico, debilitando sus aplicaciones en los distintos campos del saber humano. Una rápida mirada sobre lo que han trabajado las mujeres muestra nombres, sesgos, exclusiones e interrogaciones.

Donna Haraway ha descrito los efectos de la entrada de las feministas al campo de estudio de los primates transformando los sesgos masculinos y reconstruyendo la naturaleza de la ciencia.

---

3 Durante las dos últimas décadas, científicas y eruditas han criticado los conceptos, métodos y metodologías de la ciencia por no tener en cuenta las dimensiones del género. Han realizado investigaciones sobre la mujer, el género y la ciencia que tratan de la manera en que: 1) la ciencia produce definiciones de género mediante investigaciones que insisten demasiado o demasiado poco en las diferencias de género; 2) la ciencia y los métodos científicos están marcados por el género en términos de una relación binaria del tipo objetividad-subjetividad, naturaleza-cultura o cuerpo-mente (véase Comisión Europea, 2001: 63).

Sandra Harding y Evelyn Fox-Keller han apoyado la existencia de una forma de conocimiento teórico general e impersonal, representada por la neutralidad y la objetividad; porque tal conocimiento se ha logrado mediante la exclusión rigurosa de la subjetividad, las emociones, los intereses y los valores. Ruth Bleier en EE. UU., Eulalia Pérez Sedeño en España, Gloria Bonder en Argentina, Norma Blázquez en México, Hebe Vessuri en Venezuela y Fany Tabak en Brasil han identificado los modos como el conocimiento personal ha quedado encarnado y es inseparable de la identidad, la biografía y las experiencias de quienes conocen e investigan.

Las estudiosas feministas del medioambiente, principalmente las ecofeministas, como Vandana Shiva y Bina Agarwal, han incluido debates que obligan a pensar en los alcances de las energías alternativas, en los usos del agua o los recursos hídricos, en el manejo de incendios y de desastres y en la recuperación del medio natural; también, en la gestión medioambiental y de residuos, en el cambio climático y en el urbanismo o la movilidad urbana.

Las investigaciones feministas muestran que los sesgos de género han producido impactos directos sobre la vida de las mujeres; también, señalan ciertas formas de exclusión de la C&T: 1) los sesgos androcéntricos en la investigación clínica apoyan problemas de interés para los hombres, con poca o ninguna preocupación por los asuntos de raza o de etnia; como consecuencia, excluyen e incluyen a las mujeres: con su exclusión se provoca la identificación tardía de ciertas enfermedades *catalogadas como masculinas* (la enfermedad coronaria, el SIDA), mientras que con su inclusión en tratamientos sometidos a evaluación solamente con hombres dejan de considerarse las especificidades de las mujeres. Y 2), las académicas feministas dedicadas al cultivo de las ciencias y las matemáticas ofrecen importantes contribuciones para discutir las prácticas científicas de inclusión y exclusión, tanto de las personas que pueden o no conocer como de los temas que han de conocerse o ignorarse; también, para abordar los modos como se han sostenido las estructuras de desigualdad, que ocultan las interacciones entre fenómenos naturales y culturales.

Toda una generación de académicas feministas ha denunciado la forma como los condicionamientos de género afectan el desarrollo y la movilización de los recursos científico-tecnológicos, y, por ende, la calidad de vida colectiva, al develar los presupuestos teóricos en los avances científicos recientes en medicina, informática y nuevas tecnologías, materiales y nanotecnología, biología y matemáticas. Tras mostrar la presencia de sesgos históricos e ideológicos, ha propuesto otras explicaciones como la teoría del punto de vista feminista, impulsada por Sandra Harding, Nancy Hartsock, Hilary Rose y Dorothy Smith; el empirismo feminista de Helen Longino y Lynn Hankinson Nelson; o las posturas críticas defendidas por Gayatri Spivak, bell hooks, Chela Sandoval y Chandra Mohanty.

Cada una de estas expresiones busca la deconstrucción de una jerarquía de prestigio entre áreas de conocimiento, que son generizadas, o la reconstrucción del contenido de la investigación teórica en sí misma, para dar cuenta del modo como se implican las subjetividades de quienes conocen e investigan. Con esta clase de estudios relacionales se plantean epistemologías mediadas por la inclusión y el reconocimiento de otras prácticas y formas de conocer; se considera que la mejor base para hacerlo es la experiencia vital de las mujeres; se apuesta por la organización de grupos según necesidades estratégicas y diferencias identitarias, en singular y plural, para acceder y usar los recursos científico-tecnológicos disponibles, y, como consecuencia, disfrutar de la *rentabilidad del capital cultural acumulado y acumulable históricamente*<sup>4</sup>. Una rentabilidad que re-emerge develando y dejando al descubierto los aportes de los estudios de CT&G, al vaivén de profundos debates orientados a la reformulación epistemológica de sus componentes, cuestión que se ha extendido por los cinco continentes ejerciendo

---

4 Ya sea bajo la forma de disposiciones duraderas constitutivas del capital incorporado por cada sujeto social; ya sea por medio de los bienes culturales o el capital objetivado con determinado valor simbólico, principalmente aquel que le otorga la escritura con su permanencia; o con procesos de una objetivación muy particular que da origen al capital institucionalizado constantemente instituido por ritos concretos (Bourdieu, 1987: 11-17).

influencias políticas e ideológicas, ahora comunicadas a través de una red de acciones que:

- Propone y usa la categoría de género para hablar de diferencias sociales y culturales entre mujeres y hombres; también, para señalar que la noción de poder explica jerarquías y asimetrías en las relaciones hombre-mujer en todas las prácticas culturales.
- Amplía la generación de conocimientos, para incluir cambios en los modos de conocer los objetos de estudio e involucrar a quienes investigan en el proceso transformador, en la reconstrucción teórica y en la situación de las mujeres en C&T.
- Reflexiona sobre la relación sujeto-objeto, las posiciones del sujeto y la paradoja de la fusión-separación de quien observa y la realidad observada. La observación así planteada resulta ser un escenario polisémico que entraña una relación de doble vía para cuestionar tanto a quien observa como lo que es observado.
- Postula y defiende la existencia de sujetos cognoscentes históricos y particulares que habitan cuerpos de carne y hueso, exponen con palabras y símbolos sus intereses, emociones y deseos, desplegados en contextos concretos.
- Puntualiza conocimientos *situados* condicionados por la interacción de grupos de personas según la realidad particular vivida en términos espaciotemporales, histórico-sociales y culturales.
- Sostiene que las condiciones de justificación son contextuales y que tanto el conocimiento como su objetividad, o su producción, se transforman con la inclusión de las mujeres y la deconstrucción de los conceptos abstractos subyacentes que, cargados de ideologías, expresan construcciones socioculturales.
- Discute las metodologías y los métodos establecidos, e introduce cambios cualitativos en el análisis de las relaciones entre sujetos cognoscentes y sujetos conocidos. Si desde la epistemología hegemónica el sujeto ha sido una mera abstracción, con esta postura crítica se deconstruyen neutralidades y objetividades vinculadas a una concepción ahistórica del sujeto femenino, que queda fuera y no es sujeto cognoscente.
- Debate los principios universales aplicables a todas las circunstancias y todos los géneros, en la medida en que indaga

en los cambios deseados o los procesos de resignificación heteroasignada a las mujeres, como, por ejemplo, la maternidad, la mujer sola, la sexualidad o el erotismo femenino.

- Explora caminos diversos para responder interrogantes que no cesan: ¿de qué manera participan las mujeres en estas transformaciones?, ¿cuáles son los obstáculos aún vigentes para que ellas opten por estos campos y logren una plena incorporación?, ¿cuáles son sus experiencias, reflexiones y demandas en torno al quehacer científico?, ¿qué visiones y valores pueden aportar?, ¿cómo se pueden potenciar los esfuerzos que realizan mujeres dedicadas a distintos aspectos de la construcción y el uso de conocimientos y tecnologías?

Son caminos epistemológicos que comparten objetivos políticos centrados en la oposición al sexismo y al androcentrismo de la práctica científica hegemónica, que recogen las múltiples dimensiones de la desigualdad social, de clase, por etnicidad, género, edad o sexualidad, y que constituyen herramientas apropiadas para hablar de procesos y dinámicas de exclusión e inclusión; también, de resistencia y asimilación. Igualmente, abarcan las propias investigaciones sobre C&T desde la sociología, la etnografía, la historia, la sicología o los estudios culturales de la ciencia. En estos campos, la observación cualitativa, la investigación directa de la realidad, las entrevistas pausadas o la indagación profunda en archivos originales, no solo han recogido la experiencia y la participación de las mujeres, dejando de ser los objetos de estudio, sino que han abierto lugares académicos específicos para afianzar los estudios de C&T en perspectiva de género, y, por su intermedio, han canalizado el acceso de las mujeres interesadas a su construcción crítica y, como consecuencia ineludible, han sorteado iniciativas a favor del cambio intelectual, para que, por ejemplo:

- La historia social haya sido clave en la emergencia y ampliación de la historia de las mujeres.
- La historia cultural siga cuestionando al *sujeto universal único*, con el que se ha naturalizado socialmente a las mujeres.

- Los estudios de ciencia política, trabajo social y sociología continúen ensanchado sus fronteras cognitivas con la perspectiva de género.
- La filosofía y la sociología de la C&T continúen reconfigurando su objeto de estudio, *lo que se supone es la ciencia y es la tecnología*.
- La lingüística, el psicoanálisis y la filosofía, con conceptos como deconstrucción y diferencia, acentúen las interrogaciones teóricas y metodológicas a los modos de conocer de sujetos cognoscentes sexuados y generizados.
- Las ciencias de la salud, las ingenierías y las tecnologías, con la intensificación de los estudios sociales, sigan promoviendo otras formas de escritura para dar cuenta de las realidades contemporáneas de quienes han estado fuera del sistema C&T.
- La investigación científica, enriquecida con la información cualitativa y los aportes históricos y subjetivos, pueda promover el uso sistemático de la investigación participante, para asegurar el consentimiento informado de mujeres y hombres en los procesos de indagación científico-tecnológica.

Las posturas señaladas —que dan cuenta de las conexiones entre el conocimiento, los factores sociales de su producción, la educación científico-tecnológica y el acceso al sistema de C&T para el goce de estas iniciativas— exigen pensar en los modos como aparecen estos factores en el trasfondo de los procesos propios o afines a las distintas áreas de conocimiento, por ejemplo, más allá de la antropología, la biología o la sociología. Pero también señalan la necesidad de romper con los estereotipos sexistas y la organización generizada en la que se basa el análisis social, el registro arqueológico o la comprensión del pasado; la urgencia de desenmascarar la atribución como «natural» a todas aquellas características e instituciones que se intentan legitimar en el presente; y la obligación de re-escribir el pasado, haciendo visible a las mujeres mediante una nueva forma de contemplar los datos en cuanto constituyentes o elementos condicionantes de la historia humana y sus aportes a la de-re-construcción de C&T.



*El Handbook of Science and Technology Studies, editado en 1992 por S. Jasanoff et ál., con la pretensión de reflejar todo el abanico de tendencias y enfoques existentes en los estudios sobre ciencia, tecnología y sociedad (CTS), incluye, entre sus 28 artículos, tres dedicados a cuestiones de género. Este es solo un ejemplo de la aún demasiado escasa presencia de este tipo de trabajos en el panorama del estudio actual de la ciencia y la tecnología. Los análisis desde la perspectiva de género constituyen, no obstante, un campo de trabajo CTS de importancia crucial que revela interesantes aspectos de las interacciones entre la sociedad y la actividad científico-tecnológica y se plantea seriamente el reto de la reforma educativa.*

MARTA I. GONZÁLEZ Y EULALIA PÉREZ SEDEÑO (2004)

### **Reconocimiento de la autoría denegada históricamente**

A la vez que los estudios sobre ciencia, tecnología y género (CT&G) preguntan por la exclusión sistemática de las mujeres de los terrenos científico-tecnológicos, interrogan la construcción social de sus teorías, prácticas, objetos, metodologías y métodos. En este contexto, las mujeres feministas han rechazado la ciencia como empresa objetiva y neutral mediante la identificación de sexismos y sesgos generizados en los procesos de investigación; han revelado la parcialidad de quien hace ciencia, reconociendo los efectos desfavorables de la dicotomía naturaleza/cultura, un medio que justifica y perpetúa la desigualdad social, legal y política de las mujeres, muy al hilo de un argumento determinista cuya repetición ha servido para señalar un carácter *sospechoso constante a lo largo de la historia*, una sospecha que pasa a ser certeza cuando se observa la *distribución de roles sociales* y el escaso posicionamiento de las mujeres en C&T; han denunciado la jerarquía generizada de las áreas de conocimiento, la cual produce serias distorsiones cognitivas, por ejemplo, el dominio de la psicología experimental que, con su autoridad cognitiva derivada de los métodos de las ciencias duras y la manipulación de variables cuantificadas, otorga menos prestigio a las mujeres que hacen psicología evolutiva o social, las

lleva a ocupar los rangos más bajos del trabajo académico, y les ofrece puestos de servicios para la población infantil o de relaciones humanas.

Rememorando que la historia de las mujeres en la filosofía señala silencios más que olvidos, las mujeres intelectuales que trabajan con perspectivas críticas, como las propuestas de los estudios feministas o de los estudios poscoloniales, aseguran que no basta con hacer listados para nombrar su presencia negada en el pasado, ni hacer énfasis en la meta política de dar sentido a su memoria rescatando sus aportes en el presente, junto con sus proyecciones, sino que urge registrar y pensar en:

[...] ciertos ideales de género, y ciertas actitudes prevalecientes sobre los roles culturales asignados a las mujeres, [que] han definido históricamente la forma de hacer ciencia [...], la estructura ideológica básica —que la vida de la ciencia es opuesta a la naturaleza, que las mujeres son vida y naturaleza y que las mujeres deben por tanto permanecer fuera de la ciencia—. (Evelyn Fox Keller, 1989: 317)

El gran volumen de erudición feminista teóricamente compleja que ha abordado la misoginia y el eurocentrismo de los relatos dominantes en las ciencias sociales y naturales, en los estudios literarios, la filosofía y la historia [...]. Como historiadoras, científicas, filósofas, teóricas literarias y sociales, las mujeres bien pueden felicitarse por haber creado los productos académicos que han exhibido los relatos ficticios misóginos y a veces racistas de los padres [...]. (Carmen Luke y Jennifer Gore, 1999: 386)

La tendencia feminista es evitar la disyuntiva excluyente entre *Scylla* (objetividad total/identificación entre hombres y mujeres) y *Caribdis* (parcialidad y diferencia esencial entre hombres y mujeres). Sus defensores aseguran que toda ciencia es contextual y está situada en el tiempo, lo que no relativiza la objetividad, sino que localiza el conocimiento. (Comisión Europea, 2001: 63)

En el ámbito de la C&T, las expresiones concretas que configuran la compleja interacción entre género, prácticas de ciencia y producción de tecnologías, suelen ser descritas críticamente con el fin de: 1) conocer los alcances de la naturaleza del conocimiento

científico, unidos a la representación de la realidad inaugurada por el dualismo cartesiano y asimilados a una forma de racionalidad masculina; 2) identificar la relación entre quien hace ciencia y el tema de investigación, que no es más que la expresión de los modos de conocer analizados por las teorías feministas en términos de re-constructivos, y 3) vincular las formas de organización de la ciencia a la estructura social de la ciencia para acentuar el debate democrático de las prácticas científicas y sus implicaciones políticas. En todo caso, abarcan los cambios sociales necesarios para remover las múltiples barreras culturales y tener en cuenta las necesidades de las mujeres, más que insistir en que ellas se vinculen a la estructura existente (véase Francoise Collin, 1988: 24-27; Etzkowitz et ál., 1992: 158, 173).

Por su parte, Marta González y Eulalia Pérez Sedeño (2002) describen las barreras reales, las ideas de inferioridad de las mujeres y los mecanismos cada vez más sutiles que han impedido el reconocimiento de la autoría a las mujeres y de las mujeres como autoras de conocimientos científico-tecnológicos. Las distintas barreras que han enfrentado las mujeres para entrar y permanecer en los ámbitos científicos y tecnológicos son multidimensionales, pero han variado con el tiempo, aunque se ajusten a las dinámicas institucionales y marchen al vaivén de los conocimientos, de las personas que conocen, de los asuntos por conocer y de los procesos de segregación institucional dados por la ciencia en cuanto producto cultural.

La investigación feminista ha rastreado esa tarea científica que insiste en buscar las diferencias de habilidades cognitivas entre mujeres y hombres a través de los estudios de dimorfismo sexual y de los condicionamientos genéticos, hormonales y cerebrales que pautan las disposiciones sexuales para distintas (y ciertas) funciones intelectuales. Con harta frecuencia, los estudios críticos sobre la ciencia, las ciencias naturales, la medicina o las tecnologías han develado *ciertos errores científicos* o han reconstruido las condiciones de producción de la C&T. Actualmente, circulan conocimientos más reflexivos y objetivos, ahora con objetividades renovadas, siguiendo, en la perspectiva de género, las sendas

trazadas por diversas autoras con sus obras, usos, instituciones, intereses, necesidades y preguntas, principalmente en el ámbito de la diseminación y la comunicación, por ejemplo, las que fueron formuladas en una reunión presidida por Barbara Breslau (2005)<sup>5</sup>.

Lynda Birke (1986) describe los esfuerzos científicos adelantados sistemáticamente para explicar al género y el sexo como puros productos de la biología, con postulados inscritos en la neurobiología, la endocrinología o la sociobiología, y los modos como estos han servido para reforzar la subordinación sexual, social y política de las mujeres y las minorías, mientras Anne Fausto-Sterling<sup>6</sup> o Ruth Bleier describen que tales interpretaciones se han estructurado sobre convicciones cuestionables, parciales o incompletas, expresadas con lenguajes sesgados desde los fundamentos de lo observado o experimentado, como dice Ruth Hubbard.

Con dispositivos más que simbólicos, la investigación feminista ha develado la forma como se asocia lo científico a lo masculino occidental, dejando fuera de la C&T a las mujeres como investigadoras, como estudiantes de ciencia y como consumi-

---

5 What parts of the world have strong access to and use of technology by women and girls? What exists to permit access to and use of technology by women and girls? What parts of the world do not? Why not? In what parts of the world do women and girls have technology literacy and usability skills? What exists to permit literacy and usability for women and girls? What parts of the world do not? Why not? In what parts of the world do women and girls participate in development and design of information technology? What exists to permit participation in development and design for women and girls? What parts of the world do not? Why not? In what parts of the world do women have leadership positions? What exists to permit leadership for women? What parts of the world do not? Why not? How is current access, use, literacy, participation, and leadership (in science or math or technology) enhanced by current organizations (the ones discussed in previous session)? What roles do they play? Who do they affect? How? Where are the gaps? What are the current linkages among existing organizations? Could they be enhanced?

6 Anne Fausto-Sterling es la editora general de la serie titulada «Race, Gender and Science» (Indiana University Press) y, también, junto a Evelyn Hammonds, editora de la serie titulada «Race and Gender in Science Studies» (University of Illinois Press).

doras en los programas de apropiación social. Es una realidad que ha desencadenado fuertes críticas ideológicas para dar cabida a las experiencias personales, los talentos, los compromisos emocionales, los intereses y sus relaciones con los temas y tópicos de investigación, ahora convertidos en asuntos que traspasan el mero interés cognitivo. El problema, dicen las feministas, no es que se usen dichos simbolismos, sino que no se tenga en cuenta el poder de la ideología subyacente a ellos, el cual, junto con sus efectos políticos y retóricos, ha sostenido ciertos sesgos cognitivos que continúan sin ser expuestos. Todavía más: se reconoce que para difundir la ideología se han incorporado concepciones e identidades conceptuales falsas al modelo científico aceptado, una maniobra que restringe la circulación de otras palabras, otras estructuras y otras explicaciones —por ejemplo, la ideología del individualismo identifica autonomía con egoísmo, y contrasta intereses propios con cooperación—.

En otras palabras, si una explicación científica tiene connotaciones ideológicas fuertes, no solo mantiene sesgos cognitivos, sino que se resiste a reconocer la presencia de otras miradas. La certeza de que existen mecanismos inmateriales y silenciosos con los que se legitima la segregación de las mujeres en espacios tradicionalmente masculinos, invita a retomar el Índice de Disimilaridad (ID)<sup>7</sup>, diseñado inicialmente para establecer cálculos relacionales en el ámbito del empleo, con el fin de revelar la proporción de mujeres que debieran cambiar de sector o posición si se desea equilibrar la distribución de la autoría por género, según la propuesta de Hebe Vessuri, Canino y Rausell (2004) (tabla 1).

---

7 Es una medida utilizada para identificar la segregación sexual del empleo. Representa la fracción de la fuerza de trabajo que debe cambiar de empleo, para que la proporción entre dos grupos (mujeres y hombres) sea la misma. Se expresa como  $ID = \frac{1}{2} * Si |f_i - m_i|$ , donde  $f_i$  representa la proporción de empleo femenino total que está en la ocupación  $i$ , y  $m_i$  es la proporción del empleo masculino total que está en la ocupación  $i$ . Utiliza valores entre 0 y 100. El valor 0 indica completa integración; es decir, que existe una equidistribución de la proporción de mujeres y hombres en la estructura de empleo. Valores cercanos a 100 indicarían completa concentración por sexo (Barrientos, 1997).

Tabla 1. Criterios para definir el índice de disimilaridad (ID) según el género

Género	Indicadores	
<p><i>¿Cuántas mujeres?</i>  <i>¿Cuántos hombres?</i>            Se refiere a la necesidad de asegurar que las mujeres que han sido formadas como científicas y tecnólogas participen en actividades de investigación.</p>	Indicadores poblacionales	Proporción femenina (%) en relación con la población total
<p><i>Segregación horizontal de mujeres y hombres.</i>            Se refiere al grado de polarización o concentración en los campos científicos y los sectores institucionales; mide la concentración en sectores o posiciones ocupacionales, sin hacer ningún juicio de mérito.</p>	Indicadores educativos	Tasa de alfabetización femenina (%) en relación con la población total
	Indicadores económicos	Proporción femenina (%) de la Población Económicamente Activa (PEA)
	Índice de desarrollo humano	Proporción femenina (%) en relación con la esperanza de vida, el nivel educacional y el salario medio
<p><i>Segregación vertical de mujeres y hombres.</i>            Examina la movilidad de las mujeres en la jerarquía científico-técnica; implica un análisis de posibles desigualdades en los mecanismos que regulan la entrada en un campo científico, así como en las promociones posteriores.</p>	Análisis de participación y acceso	Doctorados: nacionales y extranjeros
	Porcentaje de participación femenina	Relación de egresadas de carrera y de mujeres investigadoras en ciencia y tecnología según el sector institucional y el género
	Proyectos de investigación y desarrollo (I+D)	Dirección de proyectos de I+D (dirección y codirección)/género

Género	Indicadores
<p><i>Esteretipos sexuales en la ciencia.</i> Explora las visiones y los estereotipos de roles científicos, así como las medidas para luchar contra ellos.</p>	<p>Distribución de quienes investigan</p> <p>Nivel de formación en la familia</p> <p>Medidas de acción positiva</p> <p>En ciencia y tecnología según el área de conocimiento y el género</p> <p>Formación de padres/ madres y área de conocimientos</p> <p>En el país y la institución, para animar a las mujeres a reanudar la carrera científica tras una interrupción profesional, o para animar a las chicas a optar por las carreras de ciencias e ingeniería</p>
<p><i>Tasas de justicia distributiva y éxito.</i> Apunta a descubrir si las mujeres están recibiendo financiamiento en la misma proporción que los hombres, y si están representadas en el financiamiento de proyectos y en posiciones de liderazgo y de toma de decisiones.</p>	<p>Publicaciones científicas y tecnológicas</p> <p>Dirección</p> <p>Integración</p> <p>Participación en publicaciones científicas y tecnológicas según el género, el tipo de publicación y las áreas de conocimiento</p> <p>Centros de investigación o institutos universitarios</p> <p>Comités de evaluación según el género y el área de conocimiento</p>
<p><i>La investigación en la industria.</i> Examina las condiciones de trabajo para hombres y mujeres en la investigación industrial, la segregación ocupacional y sectorial, así como la subrepresentación femenina.</p>	<p>Por construir</p> <p>Propuesta de un conjunto mínimo de indicadores de género en la investigación industrial</p>

Estos cambios pueden redefinir problemas, ampliar y especificar metas a favor de la igualdad de oportunidades entre los sexos; también, identificar fuentes relevantes y vacíos claves en contenidos, mediciones, conceptos y clasificaciones, es decir, construir indicadores de género que hablen de la realidad de las mujeres y de los hombres más allá de las cifras políticamente correctas en términos poblacionales, educativos, económicos o de desarrollo. Así que, una vez establecido el ID con el que son reconocidas las desigualdades vividas por mujeres (y hombres), y teniendo como meta prioritaria la igualdad de género y como herramienta para construirla el uso de indicadores de género, es necesario desagregar la información pertinente con estadísticas que señalen las especificidades según mujeres y hombres (Comisión Europea, 2001; OEA, 2001, 2003, 2004; Ricyt, 2005; The Helsinki Group, 2002). Tal meta se puede lograr mediante acciones concretas como:

- La redefinición de indicadores para la recolección de datos desagregados por sexo, a fin de establecer y medir el estado actual y los niveles de desarrollo alcanzados por los hombres y las mujeres, reconociendo otros factores como raza, etnicidad, geopolítica o nivel socioeconómico.
- El establecimiento de criterios y programas de acción, para entender, analizar y superar los obstáculos que las mujeres enfrentan, con especial énfasis en su participación y avance en la ciencia y la tecnología.
- El reconocimiento de la interacción entre la igualdad de género y la ciencia y la tecnología, entendiendo las diferencias y conexiones entre las necesidades y las perspectivas de hombres y mujeres.
- Una mayor representación y una mejor posición de las mujeres en los lugares donde se trabaje con la ciencia y la tecnología, basados en el personal de investigación según su nivel académico, la producción científica y tecnológica según los productos, los miembros de organismos colegiados de evaluación académica y científica según el organismo, y el acceso a subsidios públicos según las personas solicitantes y las personas beneficiarias.

- El apoyo para una mayor representación femenina en la educación científica y técnica mediante el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), así como la promoción de su participación en la educación en todos los niveles, basada en estudiantes, personas graduadas y personal de I+D según las disciplinas científicas. El uso de internet para el despliegue de temas que interesen a las mujeres, reflejen sus conocimientos locales y sean de utilidad para su vida diaria, sus intereses y compromisos políticos en C&T.

Es un proceso de cambio ineludible que ha de ser incorporado en toda clase de investigación que se interese por la participación y la representación de las mujeres en la actividad propia de la C&T. De este modo, la perspectiva de género se seguirá expandiendo por esferas sociales como la familia, la comunidad, la cultura, el trabajo, la sociedad y el Estado; también, abarcará el control social para el desarrollo científico-tecnológico, ahora vivido como un derecho ciudadano respaldado por las perspectivas críticas que caracterizan los estudios de CT&G.

En contextos donde se viven dichas restricciones, las mujeres hacen ciencia y aportan a su desarrollo, han producido tecnologías y han asegurado sus usos sociales, por una parte. Por otra, las niñas y las jóvenes no solo aspiran a acceder a la gama de conocimientos de carácter científico y tecnológico, sino que quieren poner en funcionamiento sus capacidades humanas como constructoras de saberes; también, desean activar diálogos e incrementar interacciones con madres y padres, maestras, maestros, o con pares intelectuales, para contribuir, con aportes de su autoría, a reivindicar la autoridad en el complejo campo científico-tecnológico.

En esos mismos contextos, la autoridad científica, un asunto nada neutral desde el punto de vista de género, no es ajena a las condiciones históricas, culturales o sociales, como tampoco lo son las circunstancias productoras de exclusión y extrañamiento cultural de las mujeres. Ambas situaciones demandan análisis epistemológicos, teóricos, metodológicos y ontológicos, con especial cuidado de los usos del lenguaje. Diana Maffía se ha detenido en ellos para explicar los fenómenos de la naturaleza; afirma que con esos usos, además de mantenerse la ideología de género, *se debilita y restringe la presencia*

*de las mujeres y, también, se debilita y restringe a la misma ciencia; por eso mismo, reclama sin más dilación la construcción de otras palabras a través de la resemantización de los discursos de C&T, «no solo como un derecho sino como una fuente de creatividad y diferenciación frente al predominio de la ciencia central, instrumento de dominación y consolidación del esquema de poder vigente» (Sara Rietti y Diana Maffía, 2000: 7).*



*Habida cuenta de los resultados de los cinco foros regionales sobre la Mujer y la Ciencia patrocinados por la Unesco, la conferencia pone de relieve que los gobiernos, las instituciones educativas, las comunidades científicas, las organizaciones no gubernamentales y la sociedad civil, con el apoyo de las instituciones bilaterales e internacionales, deberían realizar esfuerzos especiales para garantizar una plena participación de las niñas y las mujeres en todos los aspectos de la Ciencia y la Tecnología.*

UNESCO (1999)

### **Reivindicación de la autoridad científico-tecnológica**

La división del trabajo intelectual existente ha eliminado históricamente a las mujeres del campo investigativo y les ha impedido figurar como autoras. Esta realidad, junto con los efectos de la estructura epistemológica hegemónica, cuestiona la autoridad y la legitimidad de lo autorizado. Y esto pesa a la hora de estudiar la productividad científico-tecnológica, llena de exigencias de credibilidad, respeto, importancia o estatus, relacionadas con el área de conocimientos y los modos como se investiga, una situación que está muy acentuada para las mujeres pertenecientes a minorías étnicas o a países fuera de la órbita geopolítica dominante.

En consecuencia, se requiere la recuperación de conocimientos e invenciones de las mujeres. Por eso mismo, reconocer su autoridad en el campo de la C&T es mucho más que producir listados de

presencias; es dar sentido a su memoria, es rescatar sus aportes en el presente (Márcia Tiburi, 2003), es trabajar con una nueva forma de hacer ciencia y de producir tecnologías, es compartir saberes y comprender sus alcances para la vida social de todos los grupos humanos, es acompañar a cada grupo de niñas, jóvenes y mujeres, para que se reconozcan y se incorporen como sujetos que conocen y reciben el influjo social específico que afecta la percepción, la memoria y la interpretación.

Sin duda, las experiencias críticas develadas mediante sesiones de trabajo colectivo y lecturas pausadas de la realidad, dan cuenta del alcance de las investigaciones cualitativas; mientras las discusiones ampliadas y las actividades más o menos sistemáticas de laboratorio, así como la publicación de nombres de mujeres de carne y hueso, junto con sus aportes, muestran que ellas han estado presentes y activas en el ámbito científico-tecnológico. También, muestran que son estudiosas de temas afines a las necesidades de la humanidad e inventoras que recién ahora están siendo reconocidas. Paulatinamente, se registra que sus conocimientos son útiles a la sociedad y que sus invenciones se expanden, aunque sus usos sociales apenas estén siendo evaluados para conocerlos en profundidad.

Por supuesto, la lectura acuciosa de sus obras, la relectura de los usos de sus invenciones, según el momento histórico y social en que se han producido, como lo ha dicho Saskia Everts (1998), permiten explicar los efectos de la invención tecnológica hecha por mujeres. Sin desconocer que sus usos sociales se han ido afianzando, conviene reiterar que todavía hacen falta estudios sobre sus repercusiones en la vida individual y colectiva; y sin olvidar el surgimiento de nuevas fórmulas para procurar el estudio de la transferencia e innovación de recursos tecnológicos realizadas por las mujeres, se busca integrar la perspectiva de género como alternativa para repensar una historia profunda de las tecnologías al uso.

Por lo pronto, la producción científica centrada en las intersecciones de la cultura dominante y los procesos de conocimiento continúa siendo interrogada en dos sentidos: uno que señala la necesidad de hacer visibles quiénes se benefician con los avances de la

C&T, y otro que insiste en repensar el alcance de los intereses investigativos. Estos dos sentidos se presentan en forma de preguntas.

*Primer sentido:* ¿Ciencia y tecnología para quién?

- ¿A quiénes benefician los aportes científicos y los usos tecnológicos?
- ¿A quién no ha beneficiado y por qué?
- ¿Cuáles son las influencias que ejercen los contextos histórico, cultural y social sobre mi tema de estudio?
- ¿Qué componentes de la ciencia convencional han constituido los contenidos, las prácticas y los usos en mi propia área de conocimiento?
- ¿Cuáles son las ideologías específicas y las relaciones de poder (incluyendo rasgos raciales, de clase, de género, de generación) que han sido develadas por la investigación?
- ¿De qué manera estas dimensiones se intersectan y cómo influyen sobre los resultados académicos?
- ¿Cuáles proyectos de investigación disponen de financiación y cuáles no?

*Segundo sentido:* ¿Por qué esos y no otros tópicos científico-tecnológicos?

- ¿A quiénes benefician los cambios en el patrón de consumo del agua provocados por los estudios hídricos e hidrológicos?
- ¿Cuál es el papel del contexto histórico que acompaña los avances de la teoría de la placa tectónica?
- ¿Cuáles son los valores y las ideologías de género, de raza y de clase presentes en los libros de geociencias?, y ¿cuáles son los mensajes que circulan acerca de la ciencia y la cultura o cómo son recibidos por distintos grupos estudiantiles?
- ¿De qué modo ha sido usado el conocimiento sismológico para mantener las desigualdades sociales mediante la distribución de beneficios solamente a algunos grupos y culturas, mientras se ignora a otros y a otras?

En otras palabras, no se trata únicamente de reformar las instituciones de ciencia y tecnología, sino de interrogar para transformar el sistema mismo, con sus contenidos y sus formas de enseñanza;

de integrar a las mujeres en todas las ramas de la producción tecnológica para superar los límites impuestos por la cultura; de orientar y promover la participación de niñas y jóvenes en los ámbitos de la tecnología, para evitar que ellas abandonen o releguen sus intereses en estos campos; o de discutir las limitaciones impuestas a las niñas, las jóvenes y las mujeres para transgredirlas, valorando los principios y supuestos subyacentes a los aportes tecnológicos puestos al servicio de la humanidad.

Estas son metas alcanzables y realizables con las múltiples reivindicaciones esgrimidas por mujeres conscientes dentro de la academia y las instituciones dedicadas a la C&T, que abarcan varios terrenos como los que apuntan a la visibilidad histórica de las mujeres y sus obras o las que indican la necesidad de ampliar la igualdad de oportunidades acordes con las necesidades y los intereses humanos, pues, como Linda Schiebinger (1989) ha sugerido, *los alcances de las luchas de las mujeres abarcan temas y situaciones diversos, por ejemplo, relacionados con el medio ambiente o con tópicos humanistas que poco tienen que ver con la igualdad de género en sí misma*. Como Karen Barad (2001) sostiene, *los presupuestos feministas no se limitan a los asuntos de género, sino que se amplían hasta incluir la naturaleza de las prácticas científicas y sus fundamentos epistemológicos y ontológicos*; o como Patricia Hill Collins (2000) afirma, *urge a la ciencia feminista que se desarrollen los análisis interseccionales para investigar los efectos de las interacciones entre raza, etnicidad, género, sexualidad y nación, y de estas categorías con los postulados del conocimiento científico*.

Por tanto, a las mujeres académicas e investigadoras les conviene atender las exigencias de investigación y publicación, más allá de lo establecido, para traspasar ese conjunto de realidades que obstaculizan el proceso social de escribir sobre o a partir de investigaciones orientadas por el deseo de acceder al reconocimiento público o a la promoción académica. Es otra meta que exige repensar el papel de los ejemplos, las tutorías, las publicaciones y la escritura, junto con los compromisos revertidos en agendas concretas, para que se construyan cambios dentro y fuera del sistema de C&T. En otras palabras, se le apuesta a la difusión y ampliación

de una posición de carácter político desde el mismo interior de la institución, para expandir sus efectos en la comunidad, temas que han sido esbozados en otros textos (Dora Munévar, 2004a, 2004b):

*Las realizaciones ejemplares* no solamente se refieren a las obras, también abarcan a las personas cuando se convierten en modelos a tener en cuenta en el trabajo científico-tecnológico, pues pesa tanto en el imaginario colectivo como en la proyección de las expectativas de las chicas estudiantes en todos los niveles educativos. La construcción de una crítica profunda a las ciencias modernas pasa por la lectura pausada de las obras de las autoras destacadas por la amplitud de sus críticas y sus efectos sobre la dinámica investigativa —Anne Fausto-Sterling, Donna Haraway, Sandra Harding o Hilary Rose—; sus aportes invitan a explorar los orígenes del conocimiento científico occidental y sus relaciones con el poder, el género, la raza, la clase; además, a identificar en la base de las categorías sociales un dualismo jerárquico que asigna a lo masculino la objetividad y a lo femenino la subjetividad; a repensar en los objetos de investigación científica; y a dilucidar la oscura interacción entre ciencia y política. Por esta vía, se resaltarán la solvencia intelectual de las mujeres que investigan para ser reconocidas como autoras y contribuyentes a los cambios culturales.

La *tutoría* es una alternativa práctica para incentivar el trabajo intelectual en todos los niveles educativos, especialmente entre las niñas y las jóvenes. Aunque la noción misma de tutoría varía en la bibliografía, se requieren personas experimentadas en labores de guía, consejería y apoyo a otras, para ofrecer la oportunidad de aprender valores y normas institucionales implícitos, no dichos, no escritos, pero determinantes en la meta de conocer los alcances de la organización académica con fines de educación científico-tecnológica y los cúmulos de tensiones que por allí circulan. Una tutoría exitosa se centra en las necesidades expresadas por la persona que participa en el proceso, a través de la inclusión de sus propios criterios en la definición de estrategias para el acompañamiento de sus proyectos con el fin de asegurar el ingreso, la promoción, la estabilidad y la definitividad en una carrera académica, científica o tecnológica.

La *publicación* exige la escritura crítica y pausada a través del tiempo, un recurso más bien escaso en la vida académica de las mu-

jeros. Se le agregan las experiencias individuales, más bien desfavorables, con las formas y los medios de aprender la escritura que han estado tradicionalmente desvinculados de toda otra experiencia humana, situación que contrasta con la concepción actual. Escribir, para las teóricas feministas, ha sido una fuente de riqueza teórica, de intercambio y crecimiento cultural, de interacción con otras áreas de conocimiento, sobre todo las marginales, de reconocimiento de la pluralidad de pensamiento y de contribución a la transformación de asuntos vitales como la sexualidad, la raza, la etnicidad, la clase, la cultura o la sociedad. Con la intención de subvertir y transformar los criterios conservadores de los medios de publicación académica, las revistas feministas han utilizado diferentes enfoques, formas y géneros literarios (magazines, periódicos), estilos de escritura e ideas de personas especialistas y de otras no académicas que exponen distintas formas de retórica y escritura en C&T. Por su intermedio, se desafían las convenciones y tradiciones y se eluden las barreras entre lo establecido y lo nuevo, entre lo aceptado y lo no aceptado, entre la academia y la vida cotidiana, entre la racionalidad y las emociones, entre la teoría y la práctica, entre el sustantivo y el verbo, entre el proceso y la relación, entre el límite de la paradoja y los fines de las ambivalencias.

La *escritura* en cuanto actividad intelectual es clave para asegurar la divulgación de ideas y la publicación de debates más o menos controvertidos para toda clase de públicos. Con el análisis de las experiencias de cada persona respecto del discurso escrito, pronto se descubren los procesos de socialización y de educación surcados por impactos negativos sobre la autoconfianza para construir textos creativos. También, emerge la reflexión acerca de la enseñanza de la escritura y sus efectos sobre muchas personas, especialmente sobre miembros de grupos subordinados: ¿por qué las mujeres blancas, las mujeres y hombres no blancos, la gente pobre, los grupos excluidos, no suelen escribir o divulgar sus escritos? En principio, la gente considera que la escritura es una extensión de la comunicación hablada, así se inscribe la autodenominada *pobre escritura* en la inhabilidad para *hablar o expresarse verbalmente*, y, de paso, la persona, al no sentirse bien consigo misma o con sus propias formas de hablar/escribir, termina otorgando límites insal-

vables a sus propias formas de conocer, inscritas en las mediaciones sociales y no en los modos de exponer sus capacidades para comunicarse; entonces, la persona tiende a autocriticarse de modo extremo, sin conmiseración alguna, descalificando el acto de escribir por generar tensiones en vez de registrar sus propias realizaciones con satisfacción.

Cada uno de estos compromisos, además de ser y estar en las *agendas* oficiales —públicas y privadas—, conduce por los caminos del poder constituido dentro de un orden mayor, esto es, en un espacio de transformaciones posibles donde los tiempos presentes den cuenta de prácticas institucionales e interacciones individuales y colectivas con las estructuras de C&T. Se acentúan sus alcances, si recordamos que hombres y mujeres disponen de estrategias distintas para solventar los resultados de tales interacciones, ya que según su sentir individual se aseguran visibilidades y recompensas y se exhiben solvencias intelectuales y culturales.

Así, por estas sendas de transformaciones, y muy pausadamente, la autoría científico-tecnológica de las mujeres ha contribuido a construir otros valores acerca de los temas que investigan, las perspectivas que introducen en el terreno de su interés, la forma como conocen, investigan y hacen ciencia, junto con las aplicaciones sociales surgidas de sus aportes tecnológicos.



En este contexto relacional, y bajo el cobijo de *la autonomía, la autoría y la autoridad*, se reactiva la interrogación gradual. Las mujeres que defienden posturas críticas feministas pretenden ir más allá de las fronteras que impiden sentir o apreciar el trasfondo ideológico de la producción de conocimientos, para recrear los condicionamientos vividos por quien investiga, preguntando para qué investiga, qué investiga, cómo lo hace; para deconstruir los contextos de descubrimiento y justificación centrados en *por qué*s y *cuándo*s, basados en epistemologías, teorías y metodologías dicotómicas que desconocen o excluyen; también, para romper con

la distancia respecto de los sujetos, las acciones y los actos de investigar, las formas de conocer y las transformaciones político-socio-culturales desde los estudios de CT&G.

Por este camino altamente reflexivo, se va resaltando una mirada crítica que, a la postre, permite reinventar subjetividades, reconsiderando la experiencia de las mujeres en la vida académica e investigativa, así como reinterpretar socialmente la construcción del conocimiento como práctica cultural y resignificar los usos de la tecnología como actividad humana.

### **Bibliografía**

- Agarwal, B. (1986). *Cold Hearths and Barren Slopes: The Woodfuel Crisis in the Third World*. Delhi: Allied Publishers.
- Barad, K. (2001). «Re(con)figuring Space, Time, and Matter». En Marianne DeKoven (ed.), *Feminist Locations: Global and Local, Theory and Practice*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Barrientos, A. (1997). «Crecimiento económico y concentración del empleo femenino». *Estadística y Economía*, 14, Instituto Nacional de Estadísticas.
- Birke, L. (1986). *Women, Feminism and Biology. The Feminist Challenge*. New York: Harvest Press.
- Blázquez, N. y Flores, J. (eds.). (2005). *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. México: Ceiih, UNAM, Unifem.
- Bleier, R. (ed.). (1984). *Science and Gender. A Critique of Biology and Its Theories on Women*. New York: Pergamon Press.
- Bleier, R. (ed.). (1986). *Feminist Approaches to Science*. New York: Pergamon Press.
- Bonder, G. (directora). (2004-2005). «Investigación regional. Del dicho al hecho: equidad de género en el acceso y usos de Internet por parte de la juventud latinoamericana». *Juventud, género y TIC's*. Consultado el 1 de septiembre de 2005 en [www.juventudcem.org](http://www.juventudcem.org)
- Bourdieu, P. (1987). «Los tres estados del capital cultural». *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- Breslau, B. (2005). *Dissemination and Communication* [versión electrónica]. Consultado el 2 de marzo de 2006 en [www.umbc.edu/cwit/docs/Dissemination%20and%20Communication%20\(A\)%20-%20Barbara.doc](http://www.umbc.edu/cwit/docs/Dissemination%20and%20Communication%20(A)%20-%20Barbara.doc)

- Collin, F. (1988). «Parmi les femmes et les sciences». En *Le sexe des sciences. Les femmes en plus*. Paris : Éditions Autrement.
- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge.
- Comisión Europea. (2001). *Política científica de la Unión Europea: promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- Etzkowitz, H., Carol Kemelgor, M., Neuschatz, M. y Uzzi, B. (1992). «Athena Unbound: Barriers to Women in Academic Science and Engineering». *Science and Public Policy*, 19(3), 157-179.
- Everts, S. (1998). *Gender and Technology: Empowering Women, Engendering Development*. London: Zed Books.
- Fausto-Sterling, A. (1992). «Building Two-Way Streets: The Case of Feminism and Science». *NWSA Journal*, 4(3), 336-349.
- Fox-Keller, E. ([1983] 1989). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfons el Magnánim.
- González García, M. y Pérez Sedeño, E. (2002, enero-abril). «Ciencia, tecnología y género». *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 2 [versión electrónica]. Consultado el 10 de marzo de 2004 en [www.campus-oei.org/revistactsi/numero2](http://www.campus-oei.org/revistactsi/numero2)
- Haraway, D. (1989). *Primate Visions: Gender, Race and Nature in the World of Modern Science*. New York: Routledge.
- Haraway, D. ([1991] 1996). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Ithaca: Cornell University Press.
- Harding, S. ([1986] 1995). *Ciencia y feminismo*. Barcelona: Morata.
- Harstsock, N. (1983). «The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism». En S. Sandra y H. Merrill, *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Metaphysics, Epistemology, Methodology and Philosophy of Science*. Dordrecht: Reidel.
- Hooks, B. (1984). «Black Women: Shaping Feminist Theory». En *Feminist Theory from Margin to Centre*. Boston: South End Press.
- Hubbard, R. (1995). *Profitable Promises. Essays on Women, Science and Health*. Monroe: Common Courage Press.

- Longino, H. (1990). «Science as Social Knowledge: Values and Objectivity». En *Scientific Inquiry*. Princeton: Princeton University Press.
- Longino, H. (1993). «Subjects, Power, and Knowledge: Description and Prescription in Feminist Philosophies of Science». En L. Alcoff y E. Potter (eds.), *Feminist Epistemologies*. Nueva York: Routledge.
- Longino, H. (1998). «Feminist Epistemologies». En J. Greco y E. Sosa (eds.), *Blackwell Guide to Epistemology*. Oxford: Blackwell.
- Luke, C. y Gore, J. (1999). «Mujeres en el medio académico. Estrategia, lucha, supervivencia». En Marissa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (369-389). México: Editorial Paidós Mexicana.
- Maffía, D. (2000). «Las mujeres y la construcción de la ciencia». En M. J. Palacios y R. Cornejo (eds.), *Latinoamérica. Fin de siglo: utopías, realidades, proyectos*. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Mohanty, C. T. (1988). «Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses». En P. Williams y K. Chrisman (eds.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader* (196-220). Hertfordshire: Prentice Hall, Harvester Wheatsheaf.
- Munévar, D. I. (2004a). «Construcción de conocimientos desde los márgenes». *Revista Colombiana de Sociología*, 23, 181-215.
- Munévar, D. I. (2004b). *Poder y género en el trabajo académico. Considerandos para reconocer sus intersecciones desde la reflexividad*. Bogotá: Unibiblos.
- Nelson, L. H. (1990). *Who Knows? From Quine to Feminist Empiricism*. Philadelphia: Temple University Press.
- Nelson, L. H. (1993). «Epistemological Communities». En L. Alcoff y E. Potter (eds.), *Feminist Epistemologies*. Nueva York: Routledge.
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2001). [Informe de la sexta reunión ordinaria, 9 de enero de 2002. Plan estratégico de cooperación solidaria (2002-2005), documento en línea]. Consultado el 8 de septiembre de 2005 en [www.cicad.oas.org/MEM/ESP/\\_old\\_format/.../GTI/6GTI-INFORME FINAL-rev1.pdf](http://www.cicad.oas.org/MEM/ESP/_old_format/.../GTI/6GTI-INFORME FINAL-rev1.pdf)
- Organización de los Estados Americanos (OEA), Oficina de Ciencia y Tecnología (OCYT). (2003). *Informe del taller de trabajo. Desarrollo de políticas hemisféricas de ciencia, tecnología e innovación para mejorar la competitividad del sector productivo* [documento en

- línea]. Consultado el 15 de septiembre de 2005 en [www.science.oas.org/Components/Argentina/FinalReport.htm#top](http://www.science.oas.org/Components/Argentina/FinalReport.htm#top)
- Organización de los Estados Americanos (OEA), Comisión Interamericana de Mujeres (CIM), Gender Advisory Board (GAB-UNCSTD). (2004). *Recomendaciones para integrar la perspectiva de género en las políticas y los programas de ciencia y tecnología en las Américas* [documento en línea]. Consultado el 8 de septiembre de 2005 en [www.science.oas.org/Ministerial/espanol/cpo\\_inio1.asp](http://www.science.oas.org/Ministerial/espanol/cpo_inio1.asp)
- Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (Ricyt). (2005). «El estado de la ciencia. Principales indicadores de ciencia y tecnología iberoamericanos / interamericanos» [documento en línea]. Consultado el 20 de agosto de 2005 en [www.umbc.edu/cwit/symposium.html](http://www.umbc.edu/cwit/symposium.html), <http://topics.developmentgateway.org/gender/highlights/default/showMore.do>
- Riatti, S. y Maffía, D. (2000). *Género, ciencia y ciudadanía* [documento en línea]. Universidad de Buenos Aires. Red Argentina de Género, Ciencia y Tecnología. Consultado el 5 de marzo de 2006 en [www.institutoarendt.com.ar/salon/genero\\_ciencia\\_ciudadania.PDF](http://www.institutoarendt.com.ar/salon/genero_ciencia_ciudadania.PDF)
- Rose, H. (1983). «Hand, Brain, and Heart: Towards a Feminist Epistemology for the Natural Sciences». *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 9, 73-96.
- Sandoval, C. (1995). «New Sciences. Cyborg Feminism and the Methodology of the Oppressed». En C. Grey (ed.), *The Cyborg Handbook*. Londres: Routledge.
- Santos, P. (2002). «O corpo em pedaços: análise do discurso sobre mulheres outdoors de Maringá». *Unimontes Científica*. Montes Claros, 4(2) [versión electrónica]. Consultado el 10 de septiembre de 2005 en [www.unimontes.br/unimontescientifica/revistas/Anexos/artigos/revista\\_v4\\_n2/word%20e%20pdf/o7%20dossie\\_o\\_corpo\\_em\\_pedacos.pdf](http://www.unimontes.br/unimontescientifica/revistas/Anexos/artigos/revista_v4_n2/word%20e%20pdf/o7%20dossie_o_corpo_em_pedacos.pdf)
- Schiebinger, L. (1989). *The Mind Has No Sex. Women in the Origins of Modern Science*. Cambridge: Harvard University Press.
- Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida: mujer, ecología y desarrollo*. Madrid: Horas y Horas.
- Shiva, V. (2006). *Manifiesto para una democracia de la Tierra. Justicia, sostenibilidad y paz*. Barcelona: Paidós.

- Smith, D. (1974). «Women's Perspective as a Radical Critique of Sociology». *Sociological Inquiry*, 44(1), 7-13.
- Spivak, G. (1997). «Estudios de la subalternidad. Deconstruyendo la historiografía». En Silvia Rivera Cusicanqui y Rossana Barragán (eds.), *Debates poscoloniales: una introducción a los estudios de la subalternidad* (247-278). La Paz: Sephis-Aruwiyiri.
- Spivak, G. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*. London: Harvard University Press.
- Tabak, F. (1993). «Women Scientists in Brazil. Overcoming Nation, Social and Professional Obstacles», *Scientific World*, 2.
- Tabak, F. (2002). *O laboratório de Pandora*. Rio de Janeiro: Editorial Gramond Universitaria.
- The Helsinki Group. (2002). «National Policies on Women and Science in Europe. European Commission [documento en línea]. Consultado el 12 de septiembre de 2005 en [http://europa.eu.int/comm/research/science-society/documents\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/research/science-society/documents_en.html), [www.cordis.lu/improving/women/policies.htm](http://www.cordis.lu/improving/women/policies.htm), [ftp://ftp.cordis.lu/pub/improving/docs/women\\_national\\_policies\\_summary\\_es.pdf](ftp://ftp.cordis.lu/pub/improving/docs/women_national_policies_summary_es.pdf)
- Tiburi, M. (2003). «As mulheres e a filosofia como ciência do esquecimento» [documento en línea]. Consultado el 3 de mayo de 2004 en [www.comciencia.br](http://www.comciencia.br)
- Vessuri, H., Canino, M. V. y Rausell, M. (2004). «Desarrollos metodológicos para la inclusión de la variable e género en la construcción de indicadores de Ciencia, Tecnología e Innovación en la región iberoamericana». OEA. Proyecto Hacia la construcción de un sistema de indicadores de Ciencia, Tecnología e Innovación. Plataforma Básica [documento en línea]. Consultado el 7 de marzo de 2008 en [www.riicyt.org/interior/capacitación/SemCentGen/Vessuri.pdf](http://www.riicyt.org/interior/capacitación/SemCentGen/Vessuri.pdf)

# **Aportes feministas a la reflexión etnográfica sobre la ciencia y la tecnología**

**Tania Pérez-Bustos**

Grupo Interdisciplinario de Estudios de Género

Universidad Nacional de Colombia

## **Mi punto de mirada**

La pregunta por la antropología, y específicamente por el enfoque etnográfico en torno a la ciencia y la tecnología, me surge en el marco de mi investigación doctoral. Valga decir que soy antropóloga de formación y que, de algún modo, o de muchos quizás, la inquietud por la cultura y sus manifestaciones me atraviesa permanentemente, más aún en lo que está relacionado con la popularización del conocimiento tecnocientífico, escenario en que se inscribe mi investigación y en el que he estado sumergida desde hace ya unos años. En este sentido, creo conveniente reafirmar de entrada que desde mi lectura (atravesada por lecturas de otros, claro está) la ciencia y la tecnología son actividades culturales en todo nivel; permeadas por sus contextos de emergencia y de apropiación social; atravesadas por las subjetividades de quienes las producen y reproducen e incluso con el potencial de atravesar, configurar y hasta situar esas mismas subjetividades.

Esta mirada antropológica de la ciencia y la tecnología ha tenido para mí implicaciones metodológicas y epistemológicas importantes. Digamos por ahora que tal mirada me ha permitido contextualizar los desafíos que impone abordar la ciencia y la tecnología

(y su popularización, particularmente) en países inmersos en relaciones de poder respecto a la producción de conocimiento. Y digo contextualizar, pero de manera múltiple y situada. Esto en cuanto que desde escenarios como el nuestro, partícipes de procesos de poscolonialidad, la pregunta por la ciencia y la tecnología ya no puede circunscribirse solo a lo local singular, sino que también está presente en su diversidad, así como, simultáneamente, lo está en escenarios globales. En esta línea, si bien la antropología me ha conducido a preguntarme por las prácticas particulares y cotidianas de los sujetos que atraviesan y son atravesados por la ciencia y la tecnología, este lugar de mirada se ha convertido en una clave de lectura para desde allí poder recoger lo que sucede en otras escalas. En esta reflexión he podido encontrar que el aporte de la crítica feminista situada —que se incluye en los feminismos de frontera también llamados por algunos posfeminismos<sup>1</sup>— es

- 
- 1 La idea de posfeminismo corresponde a una corriente que retoma las discusiones de autoras como Donna Haraway y Judith Butler desde las que se cuestionan los paradigmas de la igualdad y la diferencia dentro del feminismo. Articuladas a las posturas posestructuralistas, estas reflexiones le apuestan a lecturas que buscan disolver el sujeto positivo y homogéneo, tanto las diferencias en las que a veces se le inscribe desde la teoría social como aquellas que se refieren al género. En palabras de Casado (2003) «El tránsito comienza con la irrupción de la diversidad y el consiguiente desafío a las representaciones propuestas desde el interior del feminismo, donde se perfila la contradicción entre la necesidad de construir un sujeto capaz de resignificar su posición simbólico-material y romper con lo que ya se conforma como relaciones de dominación, y la imposibilidad de escapar de los dilemas de la representación, esto es, la construcción de un sujeto cuyos contornos son fruto de relaciones de poder que recrea». Estas reflexiones han llevado a considerar a algunas autoras la posibilidad(necesidad) de dejar de trabajar sobre categorías como mujer, mujeres o incluso el mismo género, y de abogar por el advenimiento de tiempos en donde las representaciones de género se desvanecen en parte por los desarrollos tecnológicos (se inscriben aquí algunas propuestas ciberfeministas). Si bien estos planteamientos teóricos plantean retos interesantes para pensar las relaciones sociales en esferas públicas emergentes como la Internet, potencialmente también establecen distancias con las realidades sociales de sujetos concretos y las relaciones de poder que los definen y sus maneras de resistirlas, que incluso impregnan los desarrollos tecnológicos. En este sentido, prefiero referirme aquí a

crucial en este proceso de revertir o repensar la pregunta por las relaciones de poder en el ámbito global en lo relacionado con la ciencia y la tecnología, desde lo que sucede a nivel subjetivo y micropolítico.

### **Algunos antecedentes**

Antes de pasar a presentar los aportes que, a mi parecer, las reflexiones feministas introducen en la etnografía de la ciencia y la tecnología, creo conveniente introducir el contexto de emergencia de la antropología misma en este territorio de saberes y poderes. Como ya lo he señalado, el principal aporte de la antropología a los estudios sociales de la tecnociencia es su reflexión sobre la cultura. Si bien los primeros intentos de incorporación de este concepto fueron las llamadas etnografías de laboratorio —que buscaron abrir las cajas negras de los escenarios de producción de conocimiento circunscritos y cerrados (Latour, 1987; Traweek, 1992, citado en Martin 1998)—, investigaciones posteriores han incorporado una noción más amplia de cultura, que incluye una variedad de dimensiones sociales desde las que es posible analizar el modo en que los no científicos se involucran activamente en la producción de conocimiento tecnocientífico. En esta línea se pueden inscribir trabajos como el de Vicky Singleton y Michael Michel (1998) en torno al programa británico de seguimiento del cáncer cervical. En estos trabajos, desde una aproximación feminista a la teoría de la red de actores, se indaga por el modo en que dicho programa opera según una lógica de saber-poder de la que participan diferentes sujetos, entre ellos, médicos, laboratoristas y usuarias del sistema. El esfuerzo de los autores se centra en contextualizar las afirmaciones sobre el conocimiento tecnocientífico de distintos sujetos y en reconocer la heterogeneidad de identidades que estos tienen.

---

feminismos de frontera, en los términos propuestos por Juliana Flórez Flórez (2008), y retomar los feminismos poscoloniales, negros y chicanos, desde donde igualmente se tensionan las diferencias e igualdades de las corrientes feministas de la llamada primera y segunda ola, para proponer miradas no eurocéntricas (en donde peligrosamente podrían caer los posfeminismos) a la desesencialización del sujeto sexuado.

Los análisis antropológicos en este sentido han buscado abordar esta concepción amplia de cultura desde miradas no deterministas o, como dirían Menser y Aronowitz (1998), desde perspectivas que permitan dar cuenta de la complejidad de las relaciones (múltiples y heterogéneas) que constituyen la vida contemporánea. Este tipo de aproximaciones tienen implicaciones metodológicas importantes para la investigación social, pero también implicaciones teóricas y políticas en la comprensión misma de la ciencia y la tecnología. En esta línea, el trabajo de Singleton y Michael se ha propuesto dar cuenta de la complejidad del programa de prevención del cáncer, en contraposición a la tendencia a promover un discurso del deber ser que homogeneiza a la mujer como usuaria, y aboga por comprender su participación en el programa como capacidad que se ejerce de manera contextualizada.

El sentido amplio de cultura en torno a la ciencia y la tecnología se remonta hasta finales de los años ochenta e inicios de los noventa, con la reflexión de la antropología sobre la antropología misma y de sus categorías de análisis. La mirada introspectiva tiene entre sus principales críticos, por un lado, la reflexión feminista y su análisis de los estudios de parentesco<sup>2</sup> y, por otro, el papel de la antropología en la consolidación de los movimientos indígenas en contra de proyectos científicos como el Proyecto de la Diversidad del Genoma Humano (Harding, 2000; Menser y Aronowitz, 1998; Harding, 1998). Estas aproximaciones críticas permitieron que la antropología se reconociera como un panóptico eurocéntrico, y la obligaron a cuestionar sus propias prácticas de producción de conocimiento; así mismo, dieron cabida a la discusión sobre el apellido universal de la ciencia, frente a la exploración y legitimación

---

2 Una crítica importante en este sentido es la realizada por Marilyn Strathern, quien cuestiona el estatus natural o biológico que se le ha dado a ciertas categorías de parentesco y señala que estas se encuentran culturalmente construidas, lo que haría del concepto de parentesco un dispositivo de poder. Ejemplo de ello es cómo el modelo de familia europeo se ha naturalizado para comprender otros modelos, lo que ha generado jerarquías entre estos. Dichas «naturalizaciones», por su parte, tienen consecuencias culturales en el nivel de la práctica social (Franklin, 1995).

de las llamadas etnociencias<sup>3</sup>, y a la comprensión de la manera en que la tecnociencia, como conocimiento occidental, legítima y consolida ciertas formas de ver el mundo, como el racismo y la heterosexualidad normativa (Martin, 1998). En este sentido, la reflexión feminista sobre los esencialismos biológicos promovidos por el discurso científico en torno al hombre y la mujer se ha convertido en un aporte crucial, tanto en el cuestionamiento de los sesgos de género imbricados en los conocimientos médicos como en el desarrollo de la ciencia médica en sí misma.

Así, la incorporación del concepto de *cultura* a los estudios sociales de la tecnociencia desde una perspectiva antropológica ha permitido reconocer la manera en que la producción del conocimiento se encuentra culturalmente incrustada, y esto ha tenido varias implicaciones. En primer lugar, ha orientado una pregunta por la naturaleza de este conocimiento, dando cuenta, por ejemplo, de los valores de neutralidad y objetividad que lo atraviesan y que serían vistos desde la antropología como evidencia de su condición cultural<sup>4</sup>, pero también comprendiendo que esta configuración es de carácter múltiple y que incluso sus supuestos teóricos toman formas diferentes dependiendo del contexto social en que hayan sido desarrollados (Martin, 1998; Franklin, 1995). La observación de la naturaleza de la ciencia a partir de este tipo de premisas

- 
- 3 La reivindicación de la condición local del conocimiento es problemática en cuanto que puede concebirse aislada de dinámicas de poder que tienen lugar en otras escalas. Este punto es tratado por Mike Michael (2002) y por Sandra Harding (2000), en reflexiones que cuestionan, en el primer caso, los modelos sobre los cuales se ha explicado la comprensión pública de la ciencia y la tecnología y, en el segundo, la condición democrática de diferentes propuestas reflexivas sobre la filosofía de la ciencia.
  - 4 Al respecto, se ha afirmado que una característica central de la *culturalidad* del conocimiento tecnocientífico es su autodefinición como a-cultural. Incluso se ha planteado que la reacción de algunos sectores frente a la crítica de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología a la empresa tecnocientífica es en sí misma una reacción cultural, que emerge de la sensación de sentir amenazados sus valores y principios base, así como su estatus social (Franklin, 1995; Nelkin, 1998; Martin, 1998). En este sentido, la crítica antropológica ha llevado a concebir la ciencia occidental como una etnociencia.

permite hacer una lectura histórica y contingente de esta. Como veremos más adelante, las epistemologías feministas que abogan por la posicionalidad del conocimiento, y que se han alimentado de los feminismos chicanos, negros y poscoloniales, han hecho aportes importantes a esta comprensión de la ciencia y la tecnología como constructos culturales contingentes.

Una segunda implicación del carácter cultural de la ciencia y la tecnología es que ha permitido concebir el proceso de producción de conocimiento ligado a dinámicas fuera del territorio de la tecnociencia<sup>5</sup>. En otras palabras, estas miradas cuestionan la firmeza de los muros de la ciudadela donde se produce la ciencia y la tecnología y los hace ver como flexibles y permeables. Incluso han permitido considerar una noción de construcción de conocimiento que es producto del diálogo entre científicos y no científicos, desde la cual es posible conjugar miradas de género, de clase social y de economía política en diferentes niveles geográficos, para definir una noción de cultura tecnocientífica tan heterogénea como contradictoria.

Desde este panorama, la antropología ha prestado particular atención a lo que usualmente es desplazado e ignorado, aquello que se encuentra en los márgenes de la producción de conocimiento. Así, indaga por las zonas fronterizas de estas dinámicas y explora la posibilidad, así como la existencia, de otras formas de hacer tecnociencia que no respondan a los patrones de sus grandes héroes y que potencialmente tengan un carácter más inclusivo, o propicia una lectura desde la que sea posible deconstruir las relaciones de poder que sirven de sustrato a la exclusión o invisibilización del otro en la producción de conocimiento. Un ejemplo interesante en este sentido es el trabajo desarrollado por Nick Dyer-Whiteford (2004), en donde se realiza una interpretación etnográfica con perspectiva

---

5 Autores como Emily Martin (1998) han traído a colación la metáfora de la tecnociencia como *ciudadela* ('recinto de fortificación permanente en el interior de una plaza, que sirve para dominarla o de último refugio a su guarnición,' Real Academia de la Lengua) para denotar su consolidación como escenario aislado de las dinámicas sociales, las cuáles ocurrirían fuera de la fortaleza.

de género de las relaciones de poder que sustentan el desarrollo de los juegos de video como escenario emergente de producción de conocimiento tecnológico. Allí, la apuesta interpretativa de Dyer-Whiteford (2004: 55) consiste en descentrar la reflexión sobre la producción de saber, que usualmente se ha centrado sobre las comunidades de trabajadores digitales (en su mayoría hombres jóvenes concentrados en lo que ella llama Norte Global), para dar cuenta de los roles que ocupan las mujeres que trabajan con un salario pauperizado en las maquilas ensambladoras de consolas de juegos de video en el «sur planetario».

### **La necesidad de re-contextualizarnos**

Pero ¿qué condiciones nos son propias y cómo estas orientan la manera en que asumimos la investigación etnográfica sobre la ciencia y la tecnología en contextos como el nuestro? ¿Qué implicaciones políticas tienen tales condiciones para la investigación social desde aquí? Y, más aún, ¿qué nos implica mirar la ciencia y la tecnología como constructos culturales desde una perspectiva feminista? En principio, podríamos decir que la producción de conocimiento tecnocientífico en contextos como el nuestro se encuentra tensionada por la globalización y especialmente por el proyecto de desarrollo, lo cual deriva en al menos dos características centrales: lo poscolonial y las periferias o márgenes que esto constituye y su consecuente condición multisituada. Para ambos casos existen reflexiones feministas que, en diálogo con otras posturas teóricas, contribuyen a la comprensión crítica de la producción de conocimiento tecnocientífico, así como de la teoría social en particular.

### **Nuestra condición periférica**

Al afirmar que nuestros contextos tienen una condición de poscolonialidad, especialmente en lo relacionado con la producción de conocimiento, estoy señalando que este proceso se encuentra sumergido en unas relaciones de poder que tienen su origen en una configuración histórica del escenario global que es coproducida por las dinámicas locales, desde las que se han establecido y (re) producido jerarquías epistémicas entre sujetos y contextos propias

de los tiempos coloniales<sup>6</sup>, las cuales reedifican y refuerzan (aunque no siempre explícitamente) procesos de racialización y generización del conocimiento<sup>7</sup>. Propios de esta condición poscolonial son el carácter universal, hegemónico y legítimo que adquiere el conocimiento tecnocientífico de origen occidental, para la comprensión del mundo y la solución de ciertos problemas locales, así como el consecuente proceso de invisibilización y marginación de otros conocimientos considerados como *menores* en tal búsqueda.

Un ejemplo de esto lo encontramos en la forma como la comunidad de usuarios y desarrolladores de software libre en el país se ha centrado en apoyar los procesos de fortalecimiento tecnológico liderados principalmente por países como Francia, Estados Unidos y Alemania (Glosh, Glott y Krieger y Robles, 2002), a través de la traducción de manuales de uso y la instalación de sistemas operativos centrados en el lenguaje técnico, entre otros ejercicios, desde los que se reproducen sesgos de género que han naturalizado las diferencias entre hombres y mujeres en su aproximación y socialización con lo tecnológico<sup>8</sup>. En esta dinámica se ha subestimado el papel del trabajo

- 
- 6 Encuentro importante distinguir entre la concepción de lo poscolonial propia de los estudios norteamericanos y europeos, desde los que se desarrollan reflexiones sobre la permanencia de las relaciones de colonialidad posteriores a la caída de las colonias europeas en África y Asia, y la concepción propia de los estudios en América Latina, en donde se plantea la necesidad de referirse a un momento anterior al que se produce la colonialidad en África y Asia, que sería la colonización de Europa en América. En este contexto, Santiago Castro Gómez (2005) se ha referido a poscolonialidad, en contraposición a los estudios norteamericanos y europeos, para definir la (re)producción de las jerarquías epistémicas coloniales en el capitalismo contemporáneo que tiene lugar en los, así llamados por Lyotard, tiempos posmodernos.
  - 7 En esta lógica, como lo señala Walsh (2004), el conocimiento indígena aparece como inferior al conocimiento occidental, desde donde no se reconocería la intelectualidad de quienes producen estas otras formas de conocer, las cuales, siguiendo a Maldonado-Torres (2007: 248), estarían generizadas en cuanto que se constituirían como inferiores a aquel: «racialization works through gender and sex and that the ego conquiro ['conquistador', en latín] is constitutively a phallic ego as well».
  - 8 En este sentido, la literatura señala que existen diferencias significativas entre niños y niñas en los procesos de socialización temprana con artefactos

educativo, desde el que se busca desarrollar propuestas de contenidos y metodologías para la popularización del software que consideren las necesidades de formación tecnológica de nuestro contexto, tarea en la que, valga señalar, hay una mayor participación de mujeres (que por demás son bastante pocas dentro de la comunidad).

Tensiones como esta, entre la generación de conocimiento (que se produce en otro lugar y se populariza aquí) y la posibilidad de pensar el papel de la educación como un ejercicio de reconocimiento —que aparece feminizado y al margen de lo que la comunidad de software libre privilegia—, se apoyan en la configuración de procesos económicos y políticos que integran nuestra relación con el contexto local a partir de la lógica global del capital y del consumo en serie, y que van en detrimento de nuestra propia condición heterogénea e híbrida<sup>9</sup>.

Así, esta condición de poscolonialidad nos configura como periferia en al menos dos sentidos. En primer lugar, en cuanto señala la distancia construida entre quienes producen el conocimiento (o, mejor, cierto conocimiento al que se le otorga mayor legitimidad) y quienes lo consumen o apropian (y producen otros conocimientos no reconocidos como igualmente legítimos) y la describe como una distancia no dicotómica, sino más bien complementaria<sup>10</sup>. De gran

---

tecnológicos que son propiciados por padres y maestros, lo que contribuye a la reproducción de los estereotipos sociales sobre quién es bueno y quién no para la tecnología (Pérez-Bustos, 2008b).

- 9 En este sentido, llama la atención cómo las dinámicas propias de la comunidad de software libre aquí señaladas —a pesar de sustentarse en una lógica de libertad de uso y modificación del software, como táctica de resistencia frente a la monopolización del derecho al acceso y libre distribución del conocimiento tecnológico promovido por empresas como Microsoft— se han centrado, paradójicamente, en incentivar el uso del software libre por encima de la apropiación educativa y crítica de este, bajo lógicas publicitarias similares a las que movilizan a la sociedad de consumo en general (Pérez-Bustos, 2008a).
- 10 Complementaria en el sentido de que es constitutiva de la condición moderna. Esta distancia es descrita por algunos autores como la «otra cara» del mismo proceso, en donde la colonialidad se constituye como constituyente de la modernidad (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Escobar, 2005; Walsh, 2007), y la poscolonialidad constituyente de la posmodernidad (Castro-Gómez, 2005).

importancia han sido aquí las reflexiones feministas sobre este carácter doblemente constituyente entre la poscolonialidad y la posmodernidad, particularmente en lo que se refiere a los modos en los que se construye al otro usando como referente (invisible, opaco) el sí mismo; ejemplo de ello es el trabajo de Chandra Mohanty (1988) en relación con la generación discursiva de la mujer del tercer mundo bajo el patrón de mirada (epistemológico y metodológico) del feminismo occidental y eurocéntrico. Valga señalar que la reflexión deconstructiva de estas lecturas (poscoloniales o feministas o ambas) ha estado acompañada, más recientemente, de una pregunta por las dinámicas instituyentes de la resistencia poscolonial, en donde se señala que la relación dialógica entre colonialidad-modernidad está también construida por procesos de decolonialidad desde los que se contestan y reconfiguran las jerarquías epistémicas generizadas (como la presentada en el caso del software libre en Colombia)".

En segundo lugar, y en estrecha relación con las reflexiones feministas poscoloniales previamente introducidas, nuestra condición poscolonial también nos configura como periferia al dar cuenta de las multiplicidades que se derivan de tal simultaneidad entre lo colonial y lo moderno. Esto en cuanto que sitúa la producción de conocimiento, la localiza y la comprende a partir de su relación con el espacio global y, por tanto, reconoce la existencia de la diversidad de periferias que re-crean y re-producen, valga la redundancia, la producción de conocimiento en general y del conocimiento tecnocientífico en particular. Cabe señalar aquí, que este reconocimiento de la pluralidad o pluriversalidad, como lo llamaría Mignolo (en Escobar, 2005: 35-36), no tiene como propósito propiciar

---

11 En esta línea, Chela Sandoval (2004) se ha referido a la existencia de una conciencia opositiva u oposicional, por parte de quienes se encuentran en una posición al margen, como algunas mujeres, que les permite oponerse, deliberadamente, a las ideas hegemónicas y homogeneizantes que sobre ellas se construyen, y que han buscado inscribir su subjetividad desde diferencias que descentran lo establecido. En este sentido, Mohanty (2006) habla de promulgar una lectura de la mujer del tercer mundo desde la solidaridad antes que desde la victimización.

reflexiones socioconstructivistas desde las que se valida una lectura de la realidad que homogeneiza las diferencias, sino más bien promulgar, legitimar epistemológicamente, el valor (y el costo) de las miradas parciales, situadas, de las relaciones de poder que son propias a la producción de conocimiento (Haraway, 2004).

Metodológica y políticamente este contexto poscolonial se convierte en un cuestionamiento, así como en un desafío, del papel que tradicionalmente la etnografía ha tenido como apoyo del proyecto colonial (Vasco, 2007), el cual, por su parte, ha sido también asumido por el feminismo en general como proyecto político y de manera transversal a los planteamientos de las epistemologías feministas situadas que hemos esbozado aquí<sup>12</sup>.

### ***Nuestra situación múltiple y heterogénea***

Directamente relacionada con esta característica poscolonial y su coproducción de periferias, aparece una condición multisituada que también nos es propia y que así mismo presenta una serie de retos metodológicos en términos etnográficos. Esto en cuanto que advierte que la producción de conocimiento tiene lugar de manera simultánea en varios niveles: tanto en el escenario global como en diversidad de localidades en sí mismas heterogéneas, e incluso en la multiplicidad y la diferencia subjetiva.

En este orden de ideas, quizás el desafío principal consiste en la necesidad de repensar la noción de lugar a partir de la cual la etnografía se realiza; entendiendo este no como un escenario estático, homogéneo, sin fronteras que separan lo que sucede adentro de lo

---

12 El compromiso político feminista de comprender, deconstruir y resignificar el papel de sujetos sexuados al margen (Braidotti, 2000), como las mujeres, ha definido nortes metodológicos (y políticos) para las epistemologías feministas situadas. Entre estos encontramos: 1) la importancia de tomar como punto de partida, para comprender las relaciones de poder, el lugar de lo marginal; 2) el imperativo de desencializar la condición de centro que se le ha dado a ciertas lecturas hegemónicas, abogando por localizarlas, provincializarlas (Harding, 2000); 3) la premisa analítica de buscar el establecimiento de puentes, de conexiones parciales, entre los diferentes lugares de lectura, como un mecanismo para desentramar la dominación y comprender la resistencia (Escobar, 2005).

que ocurre en sus afueras, sino más bien como caracterizado por una mezcla de relaciones sociales que acontecen tanto en el nivel micro como en escalas más amplias, históricamente producidas por la interacción (Gille y Riain, 2002; Marcus, 1995). Según este tipo de perspectivas, una etnografía desarrollada desde la multiplicidad y la heterogeneidad (así como desde la contradicción y las paradojas que tejen el poder) ha de tener como prioridad la construcción del espacio por explorar, desde la configuración de redes y buscando dar cuenta del intercambio de sentidos que ocurre entre sus diferentes nodos.

La lectura etnográfica del poder realizada a partir de esta noción de lugares en red, que es muy apropiada para comprender lo que sucede en el territorio de la ciencia y la tecnología en contextos como el nuestro, aboga por una mirada a escala de lo global, pero a partir de lo que se manifiesta, es cooptado y reproducido y(o) contestado en las periferias que la configuran; lo que de algún modo nos vuelve a acercar a la tensión sustancial de nuestra condición poscolonial que mencionamos anteriormente. Es conveniente afirmar, en este punto, que este tipo de posturas se constituyen en una apuesta política de la etnografía por reconocer la voz privilegiada, no solo en términos empíricos, sino epistemológicos incluso, que puede emerger o que se teje en la diversidad local. Ahora bien, como lo he venido anunciando, esta reflexión es, a mi parecer, ampliamente fortalecida por la crítica feminista posestructuralista, en cuanto que allí la condición periférica, producto de la relación de poder con otras escalas, es rastreada o reconstruida privilegiando la experiencia de los sujetos, particularmente de aquellos que ocupan posiciones al margen. Cabe subrayar aquí nuevamente que este ejercicio no busca objetualizar la posición del sujeto al margen, instrumentalizar su lugar de mirada, sino más bien reconocer cómo esta posición es construida, al tiempo que reconstruye las relaciones de poder y dominación que la caracterizan.

### **El aporte feminista**

La crítica feminista que es de mi interés se enmarca en la llamada teoría del punto de vista o situada, ampliamente desarrollada por

autoras como Sandra Harding y Donna Haraway (que se apoyan en las reflexiones de los feminismos chicanos y poscoloniales ya mencionados<sup>13</sup>). En la apuesta por apropiarse y conocer el mundo de modos más inclusivos, estas reflexiones han señalado la necesidad de replantear la noción de objetividad clásica de la ciencia; que aboga por una neutralidad valorativa desde la que se reconoce el papel de los valores subjetivos solo en el contexto de justificación de las explicaciones científicas, mas no en el contexto de descubrimiento de estas, el cual estaría inmerso y definido social e históricamente (Haraway, 2004) por patrones axiológicos burgueses, occidentales y patriarcales que establecerían el lugar de la ciencia en la sociedad (Harding, 1998). Retomando el ejemplo de la comunidad de software libre en el país, una mirada feminista situada será crítica frente a la forma como este colectivo se piensa (y piensa sus desarrollos) según la neutralidad del género, señalando que la baja participación de mujeres en la comunidad es producto de dinámicas externas a ella (como la socialización escolar), pero no explicada por las relaciones y dinámicas sociales que operan en su interior. Por el contrario, la mirada feminista planteará que la producción de conocimiento tecnológico, en este caso, está marcada, tiene la huella, de quienes la configuran subjetivamente, y señalará que el software libre parece ser un asunto de hombres jóvenes, de clase media, con acceso a Internet y que son principalmente estudiantes que están en capacidad de dedicar gran parte de su tiempo libre al desarrollo tecnológico, pues socialmente ocupan un lugar de moratoria en el que no tienen la responsabilidad de hacerse cargo de nadie, ni siquiera de ellos mismos<sup>14</sup>.

---

13 Para una ampliación de este enfoque epistemológico, véase Harding (2004).

14 En relación con este punto, la literatura sobre las dinámicas sociales alrededor del software libre (Krieger y Leach, 2006; Varma, 2007), así como la realidad que he podido observar de la comunidad en el país como parte de mi trabajo de campo, señalan que un aspecto que parece determinar la posibilidad de participar en la producción de software es la disponibilidad de tiempo libre y la carencia de responsabilidades sociales. En este sentido, un factor que propicia que algunas mujeres se alejen de la comunidad, o que se constituye en obstáculo para su participación en igualdad de condiciones, es la maternidad.

Volviendo a los planteamientos epistemológicos de la reflexión situada, se señalará que el propósito de maximizar la neutralidad, tradicional en la ciencia occidental, es un obstáculo para maximizar la objetividad en nuestra comprensión del mundo, con lo que se propone que la investigación sobre la ciencia y la tecnología y sus relaciones de poder empiece desde locaciones definidas particular, histórica y culturalmente, como la experiencia de vida de las mujeres en torno a la tecnociencia y los contextos de poder que han hecho opacos sus aportes. Así, tomar como punto de partida la situación del otro al margen de la producción de conocimiento hegemónico, y problematizarlo, se convierte en un recurso epistemológico privilegiado para dar cuenta de las condiciones en que ha tenido lugar dicha marginalidad y, por consiguiente, de las condiciones en que se ha posicionado la tecnociencia sobre otras formas de conocer. Retomando el ejemplo, esto implica reconocer los modos y dinámicas de apropiación del software libre que se han privilegiado y las que no —en contraste con el énfasis en el desarrollo técnico como actividad neutral e independiente del uso—, considerando que algunas de estas apropiaciones han sido abordadas principalmente por mujeres que buscan contestar las dinámicas excluyentes de la comunidad y que lo hacen reconociendo el papel de los escenarios físicos y de encuentro, como sus propias casas, en contraposición a la sobrevaloración de lo virtual en las lógicas de producción de conocimientos tecnológicos como estos<sup>15</sup>. En relación con este punto, Sandra Harding (2004: 8), retomando los planteamientos de Chela Sandoval (2004) sobre la conciencia opositiva, subraya que esta reflexión situada no es connatural a cualquier sujeto al margen, sino que se desarrolla a partir de una

---

15 En relación con este punto, es notorio cómo la reflexión sobre las nuevas formas de producción de conocimiento resalta el papel que la Internet tiene en la generación de comunidad de desarrolladores que pueden contribuir asincrónicamente en el fortalecimiento del software. Esta masa crítica que se alcanza a través del encuentro y el trabajo virtual ha sido valorada como determinante en los modos de producción posfordistas. Sin embargo, llama la atención cómo estas lecturas hacen caso omiso de las dinámicas de reproducción que estas formas de trabajo sustentan.

postura política que este asume históricamente y que entra en diálogo con las claridades que en este sentido tenga el investigador en su búsqueda de democratizar la producción de conocimiento científico-tecnológico.

Ahora bien, este concepto de objetividad, calificado como fuerte por Sandra Harding, es el sustrato de tres características centrales de la teoría del punto de vista: su noción de género, su postura frente al conocimiento y su concepción frente al sujeto cognoscente. En relación con el género, esta perspectiva concibe que este se construye a partir de la interacción de diferentes sujetos en diferentes momentos histórico sociales, es decir, como una categoría situada, flexible y en permanente transformación, que implica una mirada microsocial de la tecnociencia y del papel político de esta en la configuración de identidades de género. Esta lectura ha llevado a la teoría del punto de vista a no asumir una forma particular de dicotomía (entre hombre-mujer, entre sociedad-tecnociencia) y de jerarquías en su interior, al menos no de manera predefinida y predecible (Lohan, 2000). Para el caso del software libre, esto implica la necesidad de comprender el papel de los sujetos, hombres y mujeres que participan y buscan ser reconocidos dentro de cada comunidad local, a la luz de las lógicas propias de dichos contextos. En este sentido, llama la atención cómo los diferentes colectivos que se han constituido a escala global para promover la participación de mujeres en esta iniciativa han sido apropiados localmente. Ejemplo de ello es el caso de la comunidad llamada Linuxchix ([www.linuxchix.org](http://www.linuxchix.org)), que se creó con este propósito a finales de los noventa en Estados Unidos y que se ha difundido en diferentes regiones y países. El nombre dado a este colectivo buscaba contrarrestar la idea difundida socialmente de que las mujeres que trabajaban en desarrollo de software eran seres asexuados, por ello el sufijo *chix*, que se refiere a la idea de mujer joven sexualmente atractiva y que es usualmente utilizado por hombres (García, 2008). Sin embargo, el uso de tal apelativo no ha sido del todo bien recibido por los nodos locales de la comunidad en donde existen relaciones entre hombres y mujeres en los que el ejercicio de la sexualidad está marcado por construcciones de

un sujeto mujer diferente al occidental (en donde los movimientos feministas han sido determinantes). Así, mientras en América Latina el colectivo se ha autodenominado Chicas Linux ([www.chicaslinux.org](http://www.chicaslinux.org)) —en donde *chicas* hace referencia a una mujer joven, pero no necesariamente atractiva sexualmente—, en escenarios como India se ha generado toda una discusión sobre la necesidad de renombrar el colectivo, por las implicaciones que tiene *chix* en un contexto local angloparlante, caracterizado por el estigma social que tiene el que una mujer haga público su atractivo sexual<sup>16</sup>.

Ahora bien, la comprensión del género como una categoría relacional situada, a la que se han afiliado estas reflexiones feministas, trae consigo una postura frente al conocimiento tecnocientífico. En primer lugar, señala que, al igual que el género, todos los sistemas de conocimiento son sistemas locales que tienen implícitas relaciones de poder, lo cual está en estrecha relación con la concepción poscolonial de la tecnociencia. En segundo lugar, esta noción de saber políticamente situado aboga por el cambio social de estas relaciones de poder y por un conocimiento tecnocientífico más democrático, la cual parte de la premisa, empíricamente sustentada, de que la ciencia occidental no ha tenido un carácter propiamente participativo (Harding, 1991); de allí su interés por enfocarse en explorar el papel de ciertos sujetos usualmente al margen de la producción científico-tecnológica. Volviendo al caso expuesto, estos planteamientos sobre la producción de conocimiento como proceso localizado dan pistas para comprender los problemas que origina la afiliación a una comunidad global desde las dinámicas locales de producción de conocimiento, en donde, por ejemplo, para el caso indio, se ha invisibilizado la amplia participación de mujeres, que

---

16 En este sentido en India no es socialmente aceptado que una mujer exhiba su sexualidad públicamente y se considera que cuando lo hace es una forma de autoprostituirse. Esto tiene implicaciones para la comunidad de linuxchix allí, pues deriva en que las mujeres no quieran participar del colectivo por miedo a ser estigmatizadas por sus compañeros. Para contrarrestar la situación, el colectivo busca posicionarse bajo otras denominaciones más socialmente aceptadas (véase [http://linuxchix.org.in/wiki/index.php/Chapter\\_Name\\_Suggestions](http://linuxchix.org.in/wiki/index.php/Chapter_Name_Suggestions)).

es, paradójicamente, mucho mayor que la de mujeres en otras regiones<sup>17</sup>; pero también permite servir de matriz de interpretación para visibilizar las dinámicas de resistencia que ejercen algunas mujeres en la comunidad colombiana para repensar al colectivo en su conjunto desde propuestas pedagógicas críticas.

Esto nos lleva a la tercera característica central de estos enfoques, su concepción frente al sujeto cognoscente, la cual comprende al sujeto investigador y al sujeto investigado como sujetos situados cuya mirada de la producción del conocimiento responde a unas condiciones sociales (materiales y corpóreas) e históricamente constitutivas (Grint y Woolgar, 1995). La pregunta por el sujeto investigador lleva a la teoría del punto de vista a proponer el concepto de *reflexividad responsable* —en contraposición a la idea de reflexividad plena de la tradición europea de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología<sup>18</sup>—, el cual apela a un investigador políticamente situado que tiene una ventaja analítica que le hace posible «reconocer los condicionamientos que una determinada situación introduce [en su perspectiva, así como] conocer las particularidades de las distintas posiciones» (González García,

---

17 Los estudios hechos a escala global señalan que el porcentaje de mujeres en la comunidad es cercana al 1,4%, pero se han reducido a mirar países europeos y norteamericanos (Glosh et ál., 2002). Así, mientras que esta cifra (señalada por los estudios como tendencia generalizada) es similar a lo encontrado en el caso colombiano (20 a 1000, 2%), dista mucho de representar lo que ocurre en India, en donde hay cerca de un 20% de mujeres involucradas en la comunidad (Indichix, 2008).

18 El principio de reflexividad es heredado del programa fuerte en la sociología del conocimiento científico e implica que las afirmaciones que el analista realiza sobre la ciencia y la tecnología están sujetas a ser revisadas con sus propios instrumentos de análisis (Lohan, 2000). En términos del programa fuerte, esto implica someter su propia práctica «al estudio causal, imparcial y simétrico que propone para su mirada de la ciencia» (González García 2001: 126). Este principio busca deshacer la ilusión de que los análisis sociológicos proporcionan una única interpretación adecuada de la realidad. En este sentido, los textos producto de este principio tienden a ser multivocales, contingentes, autorreferenciales; lo que, para algunos críticos, como Langdon Winner (citado en González García, 2001), los convierte en textos relativistas que llevan al inmovilismo.

2001: 122 y 125). En mi caso particular, esta premisa epistemológica me ha sugerido la importancia, así como las implicaciones, de hacer una lectura de la popularización del conocimiento tecnológico basada en las mujeres de la comunidad de software libre, en su diversidad y contradicción (antes que desde hombres y mujeres simultáneamente), como un ejercicio que permite dar cuenta de las relaciones de poder en torno al género como tecnología, dado que son ellas quienes se han preguntado por su participación dentro de este colectivo (y no ellos, a pesar de su diversidad) y quienes se han movilizado activamente para contrarrestar lo que consideran una tendencia que va en detrimento de la comunidad en sí.

Por su parte, la concepción del sujeto investigado como sujeto cognoscente ha llevado a la teoría del punto de vista, como ya lo hemos señalado, a indagar por aquellos actores cuya participación ha estado al margen de los procesos de desarrollo científico-tecnológico, prestando particular atención a la manera como se construye su subjetividad mediante la participación en la producción de conocimiento (Wajcman, 2000; Harding, 2000). Se asume, en todo caso, en consonancia con la noción de género planteada anteriormente, que estas subjetividades son de carácter diverso tanto a nivel social como individual (Lohan, 2000; Braidotti, 2000). No sobra subrayar que, desde esta perspectiva, esta pregunta por el sujeto investigado implica el reconocimiento de su punto de vista y de su interlocución en el proceso de construcción del conocimiento.

Estas características, ejes de la teoría del punto de vista (concepción de género y del conocimiento según las perspectivas relacionales y situadas y postura frente al sujeto del conocimiento), definen lineamientos metodológicos importantes para asumir la etnografía de la ciencia y la tecnología. En primer lugar, señalan que la perspectiva de género en la producción de conocimiento tecnocientífico debe considerar tanto la manera en que los sujetos configuran la tecnociencia con cierto contenido de género como la forma en que el conocimiento tecnocientífico tiene impresas ciertas concepciones de género, a la vez que define ciertas relaciones entre los sujetos en cuestión. Es con esta base como se ha propuesto explorar las experiencias vividas de la ciencia y tecnología por parte de actores

al margen, como las mujeres (Lohan, 2000; González García, 2001; Singleton, 1996), renunciando, en todo caso, a enfoques que asumen a las mujeres como víctimas y al androcentrismo heterosexual como único discurso de la tecnociencia, así como promoviendo una lectura más diversa y heterogénea del género que reconozca el papel de las mujeres, y de otros actores al margen (hombres incluso), como usuarias y productoras activas de tecnociencia, tal como acabamos de señalarlo<sup>19</sup>.

En segundo lugar, la teoría feminista del punto de vista apuesta por una etnografía políticamente comprometida, en la medida en que busca visibilizar la participación de ciertos actores al margen (sus puntos de vista frente a la producción de conocimiento) y los mecanismos de exclusión que se generan en torno a estos. Esta búsqueda sustenta, a su vez, una apuesta por definir estrategias de cambio hacia proyectos más democráticos en relación con la ciencia y la tecnología. Valga decir que esta postura política también se traduce en una mirada a la tecnociencia de manera no neutral, pero también de modo diverso y heterogéneo, que elude planteamientos esencialistas sobre esta, así como sobre el género. En este sentido, un posicionamiento basado en las mujeres de la

---

19 En el trabajo de campo que se ha realizado, se ha podido identificar que existen posturas de algunos hombres de la comunidad que son marginales frente a las de sus compañeros, en cuanto que han reconocido el papel de las mujeres como catalizador de dinámicas y señalan que ellas tienen una sensibilidad distinta a la de los muchachos que permite que la comunidad se fortalezca en su relación con el entorno social y que no se encierre en sí misma, tal como a veces parece lograrlo cuando se la mira desde el componente técnico únicamente, que es el prioritariamente privilegiado por los otros muchachos. Si bien es interesante encontrar estas diferentes lecturas de lo tecnológico que se contraponen, y que potencialmente matizan la concepción generizada y androcéntrica de que la tecnología no es asunto de mujeres, en mi investigación doctoral se ha optado por privilegiar el punto de vista de ellas y no de estos casos aislados; pues se ha podido notar que en estos casos se legitima, en todo caso, una relación de poder entre hombres (al margen) y mujeres (al margen) en donde estas últimas ocupan, dentro de la comunidad, una posición jerárquica inferior a la de aquellos, la cual potencialmente puede ser invisibilizada (por la investigación) si se la considera en paridad con la otra.

comunidad de software libre no implica en sí mismo una reflexión esencialista sobre el sujeto mujer, sino que, más bien, se constituye en una estrategia epistemológica desde la que es posible cuestionar: por un lado, la potencial imparcialidad que tiene asumir como punto de partida la marginalidad de ciertos hombres y, por otro, la homogeneización del sujeto mujer cuando se lo mira desde sus potenciales contradicciones —en el nivel discursivo (cómo ellas son construidas según los discursos de género), intersubjetivo (dando cuenta de las diferencias sociales, culturales y étnicas que se tejen entre ellas) y(o) intrasubjetivo (preguntándonos por las tensiones que se configuran dentro de cada mujer, ya en relación con los discursos, ya entre estos y su propia práctica)—.

Asimismo, una etnografía desde aquí reconoce la mediación de las relaciones de poder en la investigación, en la que los sujetos están autorizados de forma distinta a participar, lo que da pie para desarrollar un trabajo de etnografía como polifonía que reintroduzca así el debate sobre la autoridad del investigador y enfatice las dimensiones dialógicas de la práctica etnográfica; todo lo cual es consecuente, como ya lo mencionamos, con las apuestas políticas del feminismo, como movimiento social y teoría crítica, en relación con las dinámicas excluyentes que caracterizan ciertos contextos y realidades concretas.

### **A modo de cierre**

Ya para terminar, quisiera recoger brevemente los aportes epistemológico-metodológicos que de la etnografía y la teoría feminista situada he buscado resaltar aquí para la investigación en ciencia y tecnología en nuestros contextos. En primer lugar, este tipo de reflexiones comparten la sospecha sobre los discursos universalistas y universalizantes en relación con la producción de conocimiento tecnocientífico; en donde la principal crítica se levanta hacia la noción hegemónica de ciencia y tecnología occidental y a su relación de poder con otros conocimientos, así como frente a las posturas esencializadoras del sujeto de conocimiento. Esta sospecha, por su parte, ha llevado a estos enfoques a concebir todo conocimiento de manera situada y, por tanto, a otorgar a cada uno

de ellos la categoría de parcialidad, lo que en algunos casos se ha convertido en un mecanismo para reinterpretar el sentido de autoridad que ha sido adjudicado a la tecnociencia; esto se constituye en un paso importante para pensar nuestros contextos según una concepción de producción de conocimiento más inclusiva. Esta condición de parcialidad trae consigo una búsqueda de reconocimiento de la heterogeneidad propia de la ciencia y la tecnología (en cuanto que situada en diferentes contextos y por diferentes actores), así como de visibilización de la multiplicidad de miradas en torno a estas, así como de sus paradojas y contradicciones.

Para el caso de la mirada de género, y, en particular, de la teoría del punto de vista, encontramos que su intención central es visibilizar esta multiplicidad, así como las formas de participar (y de ser excluido) de actores que están al margen de los procesos de producción de conocimiento, en particular las mujeres, reconociendo que ellas tienen un punto de vista propio que les permite construir el significado de la realidad de maneras distintas<sup>20</sup>. Quisiera hacer énfasis en esta pluralidad de posibles miradas, pues en todo caso si la búsqueda es de la heterogeneidad, mal haríamos en concebir un punto de vista femenino (en este caso) esencial y homogéneo. Esta intención de volver polifónica la mirada de género en torno a la ciencia y la tecnología potencia el trabajo etnográfico, lo que le da «cuerpo» a las reflexiones culturales y situadas sobre este campo.

Ahora bien, dar cuenta de esta multiplicidad se convierte en un reto para la investigación en ciencia y tecnología en contextos pos-coloniales, pues no solo condiciona de manera directa la selección de las experiencias por analizar, sino que también impone desafíos

---

20 Son de interés aquí los planteamientos que en este sentido se han hecho desde reflexiones como las de Hillary Rose (2004), en relación con la generación de un conocimiento desde lo femenino en donde se reivindique el lugar de lo doméstico y lo afectivo como resistencia frente a lo hegemónico o las de María Mies y Vandana Shiva (2004) sobre la perspectiva de la subsistencia que sería característica del tipo de relación que la mujer rural (en su caso de la India) establece con la naturaleza y que estaría abogando por un sentido del desarrollo que contesta a las lógicas del progreso y la modernización (Vizcarra Bordi, 2005).

metodológicos importantes para hacer dicho análisis. En lo relativo a la selección de las experiencias, es claro que asumir posturas epistemológicas como las esbozadas aquí implica un compromiso político de parte del investigador. Un compromiso que se traduce en la importancia de escoger experiencias que permitan cuestionar las relaciones de poder que se tejen en torno al conocimiento tecnocientífico y su relación con otros conocimientos, así como la manera como estos se relacionan, se consumen, se producen y(o) reproducen, se ponen en escena, se transforman; y que, asimismo, permitan cambiar las relaciones de poder que se dibujan respecto a ciertos actores y sus prácticas en torno al conocimiento tecnocientífico, relaciones de subordinación, de resistencia, de invisibilización. Sin embargo, el compromiso político va un poco más allá y se traduce incluso en la necesidad de seleccionar experiencias que reconozcan formas de popularizar el conocimiento tecnocientífico que contesten los paradigmas hegemónicos y androcéntricos que han caracterizado a la ciencia y la tecnología.

En relación con la metodología, las reflexiones aquí presentadas dan algunos indicios de cómo podría asumirse el análisis propuesto. En primer lugar, sugieren la necesidad de tener como punto de partida la experiencia misma de los actores que están al margen de la producción de conocimiento, en cuanto que desde allí (desde ese punto de vista) la ciencia y la tecnología, y en particular su popularización, adquieren dimensiones políticas que no sería posible observar según otros actores. Ahora, acercarse a esta experiencia lleva no solo a escuchar lo que estos actores tienen para decir, sino también a ser sensibles a la manera como su postura cobra *forma* en las prácticas que los rodean y es atravesada por otros modos de estar en el mundo, los cuales tienen insertas sus propias relaciones de poder con el conocimiento tecnocientífico. En segundo lugar, y en diálogo con lo anterior, está la apuesta por miradas multisituadas tanto de los sujetos al margen y de su relación con el conocimiento científico y tecnológico (y viceversa) como de los propios escenarios de popularización en los que esas prácticas existen, más aún si se considera su condición marginal en las dinámicas de producción de conocimiento.

## Bibliografía

- Braidotti, R. (2000). *Su jetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- Casado Aparicio, E. (2003). «La emergencia del género y su resignificación en tiempos de lo post». *Foro Interno*, 3, 41-65.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad Javeriana, Editorial Universidad del Cauca.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). «Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico». En Castro-Gómez y Grosfoguel, R. (comp.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Pontificia Universidad Javeriana.
- Dyer-Whiteford, N. (2004). «Sobre la contestación al capitalismo cognitivo. Composición de clase de la industria de los videojuegos y de los juegos de ordenador». En Rodríguez Sánchez (comp.), *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: ICANH, Universidad del Cauca.
- Flórez Flórez, J. (2008, febrero 19-25). «Feminismos de frontera y crítica cultural» [conferencia]. Programa Crítica Cultural, Dirección Nacional de Divulgación Cultural de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Franklin, S. (1995). «Science as Culture, Cultures of Science». *Annual Review of Anthropology*, 24, 163-184.
- García, S. (2008, enero 14). [Comunicación electrónica con T. Pérez-Bustos].
- Gille, Z. y Riain, S. (2002). «Global Ethnography». *Annual Review of Sociology*, 28, 271-295.
- Glosh, R., Glott, R., Krieger, B. y Robles, G. (2002). «Free/Libre and Open Source Software: Survey and Study» [documento en línea]. Consultado el 9 de noviembre de 2007 en [www.infonomics.nl/FLOSS/report/](http://www.infonomics.nl/FLOSS/report/)
- González García, M. (2001). «¿Hacia dónde dirigir la mirada? La reflexividad desde la perspectiva de género». En Ibarra, A. y López Cerezo, J. (eds.), *Desafíos y tensiones actuales en ciencia, tecnología y sociedad*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

- Grint, K. y Woolgar, S. (1995). «On Some Failures of Nerve in Constructivist and Feminist Analyses of Technology». *Science, Technology, & Human Values*, 20(3), 286-310.
- Haraway, D. (2004). «Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective». En Harding, S. (ed.), *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies*. Nueva York: Routledge.
- Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?* Nueva York: Cornell University Press, Ithaca.
- Harding, S. (1998). *Is Science Multicultural? Postcolonialisms, Feminisms, and Epistemologies*. Bloomington: Indiana University Press.
- Harding, S. (2000). «Democratizing Philosophy of Science for Local Knowledge Movements: Issues and Challenges», *Gender, Technology, and Development*, 4(1), 1-23.
- Harding, S. (ed.). (2004a). *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies*. Nueva York: Routledge.
- Harding, S. (2004b). «Standpoint Theory as a Site of Political, Philosophical, and Scientific Debate». En Harding, S. (ed.), *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies*. Nueva York: Routledge.
- Indichix. (2008, enero 13). [Comunicación electrónica en la lista de correo de la comunidad].
- Krieger y Leach. (2006). «Gender Integrated Report of Findings». En European Union Sixth Framework Programme, *Free/Libre/Open Source Software: Policy Support*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Latour, B. (1987). *Science in Action. How to Follow Scientists and Engineers through Society*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Layne, L. (1998). «Introduction». *Science, Technology, & Human Values*, 23(1), 4-23.
- Lohan, M. (2000). «Constructive Tensions in Feminist Technology Studies». *Social Studies of Science*, 30(6), 895-916.
- Maldonado-Torres, N. (2007). «On the Coloniality of Being». *Cultural Studies*, 21(2-3), 240-270.
- Marcus, G. (1995). «Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography». *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.

- Martin, E. (1998). «Anthropology and the Cultural Study of Science». *Science, Technology, & Human Values*, 23(1), 24-44.
- Menser, M. y Aronowitz, S. (1998). «Sobre los estudios culturales, la ciencia y la tecnología». En Aronowitz, Martinsons y Menser (comp.), *Tecnociencia y cibercultura. La interrelación entre cultura, tecnología y ciencia* (21-44). Barcelona: Paidós.
- Michael, M. (2002). «Comprehension, Apprehension, Prehension: Heterogeneity and Public Understanding of Science». *Science, Technology, & Human Values*, 27(3), 357-378.
- Mies, M. y Shiva, V. (2004). «The Subsistence Perspective». En Harding, S. (ed.), *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies*. Nueva York: Routledge.
- Mohanty, C. (1988). «Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses». *Feminist Review*, 30, 61-88.
- Mohanty, C. (2006). *Feminism without Borders. Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Durham: Duke University Press.
- Nelkin, D. (1998). «Perspectivas sobre la evolución de los estudios de la ciencia». En Aronowitz, Martinsons y Menser (comp.), *Tecnociencia y cibercultura. La interrelación entre cultura, tecnología y ciencia* (47-53). Barcelona: Paidós.
- Pérez-Bustos, T. (2008a). «Bitácora de trabajo de campo. 9 de febrero de 2008» [documento en línea]. Consultado el 7 de abril de 2008 en [www.el-directorio.org/Tania/Blog](http://www.el-directorio.org/Tania/Blog)
- Pérez-Bustos, T. (2008b). «Género y educación de la niñez en ciencia y tecnología». En D. Munévar (ed.), *Escenario para repensar el derecho a tener derechos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rose, H. (2004). «Hand, Brain, and Heart: A Feminist Epistemology for (Natural Sciences)». En Harding S. (ed.), *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies*. Nueva York: Routledge.
- Sandoval, C. ([1991] 2004). «U. S. Third World Feminism: The Theory and Method of Differential Oppositional Consciousness». En S. Harding (ed.), *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies* (195-211). New York, NY: Routledge.
- Singleton, V. (1996). «Feminism, Sociology of Scientific Knowledge, and Postmodernism: Politics, Theory, and Me». *Social Studies of Science*, 26(2), 445-468.

- Singleton, V. y Michael, M. (1998). «Los médicos de familia en el programa británico de citología de cribaje». En Doménech y Tirado (comps.), *Sociología simétrica*. Barcelona: Gedisa.
- Varma, R. (2007). «Women in Computing: The Role of Geek Culture». *Science and Culture*, 16, 4, 359-376.
- Vasco, L. G. (2007). «Así es mi método en etnografía». *Tábula Rasa*, 6, 19-52.
- Vizcarra Bordi, I. (2005). «El saber ecológico femenino y la frontera científica». EN N. Blásquez Graff y F. Javier (eds.), *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. México, D. F.: Universidad Autónoma de México – Plaza y Valdés.
- Wajcman, J. (2000). «Reflections on Gender and Technology Studies». *Social Studies of Science*, 30(3), 447-464.
- Walsh, C. (2004). «Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización» [documento en línea]. *Boletín ICC-ARY Rimay*, 6(60). Consultado el 12 de diciembre de 2007 en <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>
- Walsh, C. (2007). «¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales». *Nómaditas*, 26, 102-113.

# **Género, pedagogía y enfoques feministas en la educación formal básica y media**

**Imelda Arana Sáenz**

Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar

Universidad Nacional de Colombia

## **Introducción**

En este artículo, hago una vindicación de la pedagogía como ciencia social y como saber propio de una de las profesiones más antiguas: enseñanza básica, profesión docente o magisterio. Vindicación que se enmarca en una mirada al contexto de lo que ha sido históricamente el valor social de ese saber y de quienes deberían ser sus portadores, productores y promotores por esencia: las maestras y los maestros.

En primer lugar, aludo a la pedagogía, y a quienes ejercen su magisterio, como un saber y una práctica subordinadas culturalmente, así como a su discurrir en la realidad nacional; luego hago referencia puntual a lo que constituye un enfoque feminista de la educación o «educación no sexista», fincado en el horizonte del desarrollo de todas las potencialidades humanas; en tercer lugar, presenté algunos desarrollos conceptuales para comprender los estereotipos de género vigentes en la realidad de los sistemas educativos y escolares; finalmente, trato de enlazar la vigencia de una relación posible entre el género como categoría de análisis y esa ciencia social denominada pedagogía.

## **Pedagogía y magisterio: saber y práctica subordinada**

*Παῖς (páis) era para los griegos el niño, y παιδαγωγός (paidagós), el niñoero. Este era un esclavo que ejercía ese menester, del que era parte esencial acompañarlo a la escuela: ἄγω (ágo) es conducir, y ἄγωγός (agogós) es el que conduce, el que lleva, el que acompaña. Siendo esta su misión más notoria, al menos de puertas afuera, de ella tomó el nombre la pedagogía. El pedagogo le entregaba el niño al maestro, quien para no obligar al pobre esclavo a hacer tantos viajes a casa, tenía dispuesta una habitación especial llamada παιδαγωγεῖον (paidagoguëion) en la que esperaba cada pedagogo a sus respectivos niños para acompañarlos de vuelta a casa. Pero se fueron refinando los gustos y las demandas de los ciudadanos, y [...] fue subiendo cada vez más la cotización de los esclavos destinados al cuidado y acompañamiento de los niños, porque se les fueron encomendando cada vez más funciones relacionadas con la educación integral, hasta convertirlos en preceptores. Esa fue la evolución del oficio de pedagogo, que dio lugar a la ampliación, ya en el propio mundo griego, del significado de esta palabra. El pedagogo-preceptor no era en ningún caso maestro, sino el que seleccionaba a los maestros y les daba instrucciones sobre lo que debían enseñarle a su pupilo*

MARIANO ARNAL, «Pedagogía»

La pedagogía, al igual que la psicología y demás disciplinas que hacen parte del conjunto de las denominadas ciencias sociales o humanas, ha sido y es aún objeto de reparos y de dudas en cuanto a la legitimidad de su estatus científico. A la pedagogía se le cuestiona el valor de disciplina particular con objeto y métodos propios de estudio, aun cuando ya Émile Durkheim (1979) le había dado el estatuto de ciencia social, dado que, según él, sus elementos son homogéneos, sus hechos se conocen de manera desinteresada y, como saber, su objetivo es producir teorías, leyes y conceptos.

En Colombia, la pedagogía como tema de trabajo académico y de práctica social, que en la primera mitad del siglo XX tuvo

importancia, perdió interés a mediados del mismo siglo ante la relevancia adquirida por las denominadas *ciencias de la educación*; concepto con el cual se ha aludido a todas aquellas disciplinas que mayormente han contribuido a explicar y orientar las prácticas pedagógicas y las acciones y definiciones educativas y, sobre todo, a dar contenido curricular a los programas de formación inicial de docentes para los niveles básicos, aun cuando no se ha podido precisar a cuáles ciencias se hace referencia ni cuáles son sus características y su estatuto, ya que se las menciona en plural. Si alguna lo fuera, ella sería la pedagogía, y de hecho Jean Piaget (2001) se refiere a la pedagogía como la ciencia de la educación.

En la década de los ochenta, gracias al nacimiento del movimiento pedagógico inspirado por líderes del movimiento sindical del magisterio y docentes universitarios, la pedagogía como disciplina y ciencia social recupera validez. Sin embargo, a pesar del crecimiento de trabajos y estudios sobre esta, denominada por Humberto Quiceno (2002) el lugar desde donde se hace la crítica a la educación, la pedagogía, como teoría de las prácticas de una profesión que ha devenido mayoritariamente femenina, no ha logrado integrar en el país perspectivas de reconocimiento de este hecho; lo cual, a la luz de lo dicho en este simposio sobre el conjunto de las ciencias sociales, es bastante significativo para un campo de acción del que depende la posibilidad de que cambios sociales anhelados para mayor bienestar de la humanidad tengan cabida.

Con preocupación por el poco avance de la pedagogía en comparación con otras ciencias entre los años 1935 y 1965, Jean Piaget enunciaba, como explicación, el hecho de que el maestro de escuela no fuese visto como un especialista —en las técnicas y la creación científica— y que, por esto, mientras que la medicina era obra de los médicos y la ingeniería de los ingenieros, la pedagogía era en muy poca medida obra de los pedagogos. Además, hasta ese entonces, la evolución de la pedagogía constataba que la mayor parte de las innovaciones en la materia no eran obra de educadores de oficio. Así pues, la distancia entre quienes investigan y producen aportes científicos sobre la educación y los educadores y educadoras es histórica, así como lo es también el trabajo alienado de

maestras y maestros. Pero, más aún, hoy se observa que mientras que a quien ejerce la psicología, la sociología o la medicina se le denomina psicólogo(a), sociólogo(a), médico(a) o artista, no es así para a quien ejerce la pedagogía, pues aún siendo amplio el espectro de profesionales que asumen reflexiva y críticamente tal profesión no reciben el título correspondiente.

Pedagogos o pedagogos deberían ser entonces, en primer lugar, las educadoras y los educadores en su práctica calificada consistente en explicar cada aspecto de los procesos educativos y del sistema de la educación, mediante la cual proyectan las prácticas pedagógicas como personas habilitadas para la conducción de las nuevas generaciones. Sin embargo, sintomáticamente, al «maestro raso» y a la «maestra de aula» no se les conoce ni se les reconoce como pedagogo o pedagoga; y menos aún a la maestra, de quien se opina que debe ser «guiada» en su labor y no se la considera capaz de pensar el acontecimiento educativo. Más aún, tal como lo registra la historia de la educación en Colombia, desde que han buscado incursionar en el campo del trabajo pedagógico, las mujeres han sido objeto de dudas en cuanto a su capacidad profesional. La Ley sobre Instrucción Pública, de 1903, solo les permitió ser maestras de niñas y de niños pequeños. Luego, poco a poco, fueron ocupando otros espacios en el sistema de la educación formal. Pero aún pervive la tradición según la cual las mujeres enseñan mayoritariamente lo fácil o lo menos importante, o lo hacen en los niveles básicos con los niños y las niñas de menor edad.

La Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, mediante la cual se desarrollaron los postulados de la Carta Constitucional de 1991 en lo referente a la educación, constituyó un cambio en el rumbo señalado a la educación desde la perspectiva taylorista y creó mejores condiciones, al menos normativas, para un nuevo ejercicio de la práctica pedagógica. Lamentablemente, la simultaneidad con que se produjeron la entrada en vigencia de la Ley General de Educación y el recrudecimiento de las políticas de ajuste estructural y de inserción de la economía nacional al modelo neoliberal desencadenó un proceso de continuos ajustes y reformas al espíritu de la ley que —al restar autonomía a las instituciones, a las

autoridades educativas y a las (los) docentes y al imponer estándares de calidad académica y medidas rígidas a la administración escolar— han dejado poco piso a los postulados de autonomía y participación formulados en la mencionada ley.

Por lo tanto, la creatividad y capacidad pedagógica de las (los) docentes continuó sin mayor significación ante la realidad de tener sometido a control el tiempo de su trabajo y el de los (las) estudiantes, así como ante las agendas-calendario de actividades por realizar que hacen que la mayor parte de su esfuerzo se pierda en rutinas poco provechosas para la formación integral de población escolar.

Debido a que los espacios y los motivos para la interlocución y la interacción entre pares es prácticamente inexistente, los valiosos ejemplos de innovaciones pedagógicas adelantadas por las maestras y los maestros se han quedado en la memoria de sus gestoras y gestores o en papeles engavetados sin perspectivas de ser adecuadamente utilizados. El saber teórico producido, en los ámbitos académicos y en los centros de poder, sobre la educación y los sistemas educativos ignora tanto la realidad de las prácticas educativas como las innovaciones y la productividad académica de los (las) titulares de la acción profesional de la educación: ellas y ellos no son considerados sus iguales. En síntesis, el saber y la palabra de las (los) profesionales de la pedagogía continua siendo saboteada y anulada.

Tal situación se acentúa ante las pocas luces que da la universidad a las (los) aspirantes a la docencia en los niveles básicos<sup>1</sup>, para emprender su vida profesional como practicantes de una ciencia o una disciplina que oriente la formación integral de niñas, niños y adolescentes; también se acentúa ante la carencia, por parte de las instituciones educativas, de ambientes, recursos

---

1 Es bien conocido que las escuelas normales, las instituciones femeninas y las facultades de educación son las modalidades de educación que, en sus respectivos niveles, han ocupado, con excepciones en algunas regiones del país, los rangos más bajos de resultados en las pruebas de medición de la calidad académica. Hecho que en los años setenta condujo a la supresión del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia.

y apoyos adecuados para la conformación de comunidades pedagógicas; por lo cual el desempeño de la mayor parte de las (los) profesionales de la educación ha estado signado por el sentimiento de inconformidad e insatisfacción con respecto al trabajo y los ha acompañado la idea de no tener suficientes conocimientos tanto con respecto a las disciplinas de formación como con respecto a las metodologías y didácticas adecuadas para el mejor aprendizaje de los (las) estudiantes a su cargo. Todo lo cual ha determinado cierta dependencia de la práctica pedagógica como profesión de otros profesionales y, asimismo, de la pedagogía con respecto a otras ciencias, tanto del campo de las ciencias sociales como de las denominadas ciencias básicas.

Sin embargo, ese sentimiento ha sido en varias regiones del país, desde los años ochenta del siglo xx, un acicate para la vinculación de un creciente grupo de educadoras y educadores a proyectos y grupos pedagógicos, académicos y gremiales, que abordan la problemática educativa, entre ellos el movimiento pedagógico, el movimiento de mujeres y la actividad sindical; esto con el propósito de ser y hacer puente entre esos tres ambientes y de, a partir de ellos, lograr incidencia política en los ámbitos del Estado y de la sociedad, para mejorar las condiciones de su práctica pedagógica y del ejercicio del derecho a la educación por parte de la población femenina en general.

Ha habido acceso a experiencias y producciones en el campo pedagógico de otras latitudes, de la región y del país, que corroboran la existencia de concepciones según las cuales tanto la pedagogía como las educadoras —portadoras autorizadas de experiencia y saber pedagógicos— serían, a su vez, una disciplina y unas profesionales de estatus inferior. Por lo tanto, se hace clara la necesidad de acciones de reconocimiento y empoderamiento, dada la dimensión de su responsabilidad, la mayor que pueda tener cualquier agrupación humana: la tarea de preparar a las nuevas generaciones para su ubicación en la sociedad.

Mediante la experiencia de trabajo, el grupo creador de la Comisión de Asuntos de la Mujer, adscrito a la Asociación Distrital de Educadoras (ADE) y posteriormente al Centro de Estudios para

la Mujer y la Educación<sup>2</sup>, ha logrado evidenciar que la mayoría de los programas de capacitación y calificación de docentes en ejercicio, que ofrecen tanto instituciones privadas como públicas, fallan de entrada en un supuesto del que parten, a saber: que las maestras y los maestros han de ser enseñadas(os), que carecen de conocimientos adecuados sobre su trabajo, que no tienen solvencia académica y que, desde fuera, las expertas y los expertos pueden y deben ayudarles a remediar esas carencias. Todo lo cual guarda relación con el hecho de que la profesión docente es una actividad desempeñada mayoritariamente por mujeres, a quienes se las considera sin discurso propio y sin voz autorizada para emitir alguno.

Sin embargo, la observación juiciosa de dicha experiencia también ha permitido mostrar que existe un saber que orienta la labor de las (los) docentes. Saber que circula y se transmite de generación en generación entre colegas; saber propio de la cotidianidad escolar que, aun cuando arrastra el peso de no ser considerado un saber que potencie cambios sustanciales, sí ha permitido la subsistencia tanto de las instituciones educativas públicas, en medio de duras condiciones económicas, sociales y políticas en que les ha correspondido funcionar durante las últimas décadas, como de las instituciones privadas, que gracias a la explotación de su trabajo se han hecho prósperas. Ese saber, se puede decir, se divide en dos tipos: uno encaminado a mantener un cierto nivel de funcionamiento y de organización tanto institucional como del aula; otro orientado a las prácticas pedagógicas propias del desarrollo curricular.

Es ese un saber que se inscribe en un sistema educativo, considerado como «sistema evolutivo» de las instituciones, tal como es descrito por Peter Berger y Thomas Luckmann (1992), según el cual el conocimiento que las orienta se sitúa de manera mayoritaria en lo que dichos autores denominan el plano preteórico: en ese nivel, las instituciones poseen un cuerpo de conocimientos de receta que son transmitidos y que proveen las reglas de comportamiento institucionalmente apropiadas, características que contribuyen a la

---

2 Grupo surgido al tenor del auge de los movimientos feministas y del movimiento pedagógico en Colombia.

conservatización de la institución educativa. En esa modalidad de conocimiento no solo se ubica la mayoría del grupo docente, pues, además, gran parte de la producción pedagógica de los expertos, encargados de orientar el trabajo docente, se inscribe en preteorías y supuestos sobre una práctica que prejuzgan y presuponen. Realidad que en el país se registra con bastante crudeza ante la mirada despreocupada de las autoridades educativas, engolosinadas con el cambio de las normas y las formas de vida escolar, mas no de producción pedagógica.

Tal caracterización de la realidad institucional en la cual se deben desempeñar educadoras y educadores individuales permite comprender cuán difícil se torna para ellas y ellos desempeñarse profesionalmente con libertad y responsabilidad. Pues la fuerza de esa institucionalidad hace que buena parte de las maestras y los maestros opten por vivir, pensar y sentir a partir de los esquemas de tipificaciones producidas colectivamente en la misma vida institucional de la escuela y del sistema educativo, más que a partir de la confrontación académica y de la puesta en escena de conceptualizaciones pedagógicas que, desde luego, están en capacidad de asumir.

Se trata de un proceso de alienación del trabajo docente, especialmente el de las maestras, por el cual ellas no controlan ni orientan su trabajo, pues, centradas en lo inmediato, la confrontación de ideas sobre sus innovaciones, procesos investigativos y estudios no tiene espacio. Así, hacen de su labor más un oficio que una profesión y su saber se vuelve mera intuición para resolver los asuntos domésticos de la escuela. El qué se debe enseñar y el cómo no se consideran tema de su competencia e incumbencia: para eso han estado los expertos y los programadores —en gran mayoría hombres—, las autoridades educativas y, en última instancia, «el Gobierno», según expresión de maestras y maestros.

Se trata también, por otra parte, de una división sexual del trabajo que según Michael Apple (1989)<sup>3</sup> se explica por la relación

---

3 En este libro, Apple aborda de manera creativa la relación entre clase y sexo en la educación.

existente entre feminización y proletarización de la actividad docente, que involucra una interconexión poderosa entre trabajo femenino y lo que en términos marxistas es el trabajo alienado; relación que se agudizó cuando fue implantada la llamada tecnología educativa —taylorismo— en los procesos educativos. Este fenómeno reforzó la negación del saber de maestras y maestros y la pérdida de la autoridad de ellos y ellas sobre su saber —con mayor efecto sobre ellas, en el sentido de no poseer la autorización<sup>4</sup> de las academias, de los sí autorizados y de las autoridades—.

Se han hecho mucho halagos de la actitud de entrega de las maestras, quienes tienen en sus manos, por misión o por opción, la educación en los niveles de la básica (primaria y secundaria) y, a partir de los últimos años, la educación preescolar, considerada hasta la Constitución de 1991 como parte de la función materna. No por casualidad, uno de los debates más fuertes vividos en los ámbitos institucionales y sociales del país, desde que fueron creados, a partir de los años setenta, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), los Hogares de Bienestar (Hobis) y los Hogares Comunitarios, ha sido el de las características que debe tener la «atención»<sup>5</sup> que el Estado brinde a la población infantil. Debate que ha derivado en la reciente normatividad sobre la educación inicial, que incluye las edades entre los tres y los cinco años, con lo cual los jardines infantiles ahora no solo atienden y cuidan, sino que también educan. Normatividad que podría estar basada en la búsqueda de beneficiar a la población infantil, pero que afecta a las mujeres que de manera autodidacta aprendieron la práctica de la pedagogía y la ejercieron durante varios años sin ser cuestionadas por ello, pues lo hicieron sin remuneración por su trabajo. Pero hoy, al no poseer la legitimidad de un título académico, han quedado por fuera del mercado

---

4 Concepto desarrollado extensamente por Berenice A. Carroll (1990).

5 Esta atención, aun cuando poco a poco fue derivando en acción pedagógica fue reiteradamente negada como tal por los organismos del estado, con lo cual han impedido a las educadoras de los centros de atención al preescolar, durante algo más de tres décadas, la consideración de educadoras, o pedagogas. Muchas de ellas seguidoras conscientes de las tesis de María Montessori una de las madres de la pedagogía.

laboral de una profesión que ellas construyeron. En síntesis, el nivel de dignidad de la labor pedagógica es inversamente proporcional a la edad de escolaridad de los (las) estudiantes y del nivel de apostolado, aun cuando la sociedad lo enaltezca como algo meritorio.

También se destacan los atributos que deben tener aquellas personas dedicadas al «magisterio» y se entrelazan dichas opiniones con consideraciones sobre el deber de su labor, al calor de los esquemas institucionalizados y vigentes en cada momento en que se conceptúa sobre dicha labor. Aline Helg (1987), en el texto sobre la educación en Colombia, pionero en el registro de fuentes documentales desagregadas por sexo y en el análisis de género de dichos registros, muestra las condiciones de subvaloración que afrontaban las maestras hacia mediados de siglo, cuando se da el vertiginoso ingreso de las mujeres al magisterio y la creación de las escuelas normales y las facultades de educación. Dice Aline Helg que el sexo les daba a las maestras un estatus inferior respecto a sus colegas masculinos, aunque su formación fuera con frecuencia mayor, lo que significaba percibir salarios más bajos, ser relegadas de los cargos directivos y tener en las reuniones mensuales de maestros un papel marginal, poco intervenían. Este último hecho no ha sido superado y muestra que antes que dar a las maestras conocimientos y orientaciones, lo que hay que brindarles es las condiciones que les permitan ser interlocutoras válidas de las teorías pedagógicas.

Por lo anterior, puede decirse que, aun cuando se cuenta en el país y en el mundo con una amplia literatura sobre ese sujeto de la enseñanza denominado genéricamente «maestro» y sobre las teorías y prácticas que lo identifican como tal, en la realidad ese conocimiento es superficial e incompleto, y que esa superficialidad abarca a la esencia de ese ser humano que ejerce la docencia en los niveles primarios, básicos y medios del sistema formal de la educación, así como a su hacer como tal: su vida, su subjetividad, su accionar, los móviles de su práctica y las bases de sus creencias en torno a lo que hace. Pues socialmente existe la percepción de que la labor de ese «maestro» no es meritoria, que no exige experticia ni rigor, que «cualquiera» la puede hacer; su valor social es similar al de un servicio, un oficio, un apostolado.

Esos «maestros» son en su mayoría del sexo al que se han encargado históricamente los servicios y los oficios domésticos: el femenino. Este hecho se constituye en punto de partida para ampliar y completar las explicaciones sobre lo que sucede en el contexto en el cual se produce la actividad docente en los niveles iniciales y básicos de la educación formal, como factor asociado al aprendizaje escolar, y para ubicar la representación social sobre sus profesionales. No sería extraño asimilar tal realidad al valor de los esclavos originariamente destinados al cuidado y acompañamiento de los niños.

**Por una educación no sexista: aporte  
del enfoque feminista al desarrollo de  
todas las potencialidades humanas**

Ha sido clave en la experiencia colectiva del Centro de Estudios para la Mujer y la Educación, y en particular en la experiencia investigativa, atender a lo que las maestras dicen acerca de su trabajo, con dos objetivos: el primero, extraer algunas significaciones del orden simbólico que orientan los procesos educativos institucionales en la actualidad; el segundo, potenciar el haber poderoso de sabiduría y experiencia con el que cuentan las educadoras, a fin de determinar las posibilidades reales de transformación de ese orden.

Ese haber ha permitido a las maestras actuar con relativa autonomía con respecto a las teorías y modelos metodológicos en boga, no obstante la fuerza paralizadora de la institucionalidad. Pero, además, puede afirmarse que, a pesar de los teóricos, las teóricas y especialistas, las maestras actúan según sus personales criterios y creencias. Esto ha sido, sin proponérselo, actuar dentro de lo que Anna María Piussi (1996) denomina la «pedagogía de la resistencia y la consistencia», que consiste en resistirse a las verdades del otro, aceptar el vínculo con la verdad de lo que se es, con el propio origen, y crear la posibilidad de superar el estado de subordinación a medidas ajenas al deseo, el placer y la capacidad de aprender.

Esa posibilidad ya ha iniciado un proceso de construcción en las experiencias relatadas por educadoras italianas que, en diferentes contextos de experiencia, han recorrido pensamientos y conocimientos llevados a cabo autónomamente. Compilados y

editados por Anna María Piussi y Letizia Bianchi (1996), se constituyen en un catálogo de posibilidades de acción libre de mujeres que, partiendo de sí, se proponen producir nuevos órdenes simbólicos desde la investigación, las experiencias de trabajo grupal y la sistematización de reflexiones personales sobre el trabajo docente.

El contexto de la realidad de la docencia entendido como labor femenina, como «práctica de sí», tal como lo asumen las feministas de la diferencia, es posiblemente el ámbito que permitirá a las mujeres, a partir de la propia experiencia: la reflexión sobre esta; la sistematización de dichas reflexiones; darle sentido y valor social a sus prácticas, en contraste con los postulados conceptuales de las disciplinas propias de su labor; tomar distancia de la producción normal de la ciencias sociales en el campo de las prácticas pedagógicas y en asociación con otras mujeres; buscar otros esquemas explicativos menos frustrantes que los de la tradición basada en el saber masculino.

En esa perspectiva, ha sido necesario reconocer y revalorar el hecho de que las educadoras tienen sus propias teorías sobre los procesos cognitivos y formativos, que, si bien en buena parte pueden dejar de ser funcionales o ser revaluadas por nuevos desarrollos teóricos de la pedagogía y demás ciencias sociales, sí presentan algunos elementos de análisis dignos de ser tenidos en cuenta al evaluar las prácticas pedagógicas, que están constituidas por el conjunto de actividades teórico-prácticas realizadas por las educadoras y los educadores, en orden a cumplir la labor asignada socialmente de impartir en las y los educandos conocimientos, valores, hábitos y destrezas que los habilite para convivir en sociedad y desarrollar su potencial creativo.

Tal es el potencial de los grupos de educadoras de los niveles básicos de la educación formal y de educadoras populares que, desde hace 25 años, vienen estudiando los fenómenos relacionados con la educación y los sistemas educativos. La preocupación por el creciente malestar que produce la labor docente —que hace incómoda e insatisfactoria la experiencia profesional de las mujeres que la ejercen, no obstante el crecimiento y diversificación de la producción académica sobre la educación, la pedagogía y la profesión

docente— ha sido un móvil a partir del cual se ha buscado establecer la mirada o el enfoque de género en el campo de la educación preescolar, básica y media.

A partir del momento en que el conocimiento de las teorías feministas y los estudios de la mujer y de género han brindado explicaciones a lo que han experimentado mujeres en el transcurso de sus vidas, ha sido posible que todo ese conocimiento sea puesto al servicio de la vida y de la actividad profesional de las educadoras y, en general, de la educación, es decir, de la práctica pedagógica de las educadoras y de la pedagogía.

En ese contexto, se han gestado corrientes de pensamiento y programas de acción en el campo de la práctica profesional de la educación o pedagogía que, con miras al mediano y largo plazo, han buscado diseñar y poner en práctica experiencias pedagógicas para eliminar el sexismo y la discriminación hacia las mujeres de las instituciones educativas. Entre esos proyectos ha sido altamente productivo el eje de la formación y autoformación de las (los) docentes, sobre el cual, con el acompañamiento académico y el aval institucional del Grupo Mujer y Sociedad y de la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia, un grupo de educadoras de Bogotá han logrado consolidar una experiencia exitosa.

Tal experiencia ha permitido comprender la validez de aportes como el de Anna María Piussi en su alusión a las «prácticas educativas pensadas y realizadas en el horizonte de la experiencia sexual, mediante las cuales es factible la producción de un orden simbólico nuevo y de un nuevo orden de realidad». Alusión a un trabajo continuo de varios meses sobre los temas referidos a cómo las mujeres han estado como objetos y sujetos de los procesos educativos. Trabajo que les permitió despejar nuevos horizontes y encontrar nuevos focos de interpretación del mundo, en el núcleo del cual se haya la experiencia femenina. Así, ese nuevo orden simbólico y ese nuevo orden de realidad toman posición y la libertad femenina se pone en movimiento.

Desde otra experiencia, «con la sensación de habitar un cuerpo ajeno» al de la académica o científica que creía que llegaría a ser, Amparo Moreno Sarda (1993) ha contribuido a explicar sentimientos

como el desgano de las educadoras hacia el cumplimiento de directrices sobre su trabajo que le son incomprensibles, pues están lejos de su vivencia del trabajo en el aula y en la escuela y de la interrelación que en estas se erige entre ella y sus estudiantes, en especial en los niveles iniciales de la educación.

El estrecho vínculo entre la maestra y las niñas y los niños es un vínculo que cuestiona los principios básicos de la ciencia formal, todavía dominantes, basada en una supuesta «objetividad», valor y actitud básica para el acercamiento a las verdades científicas. Tal actitud les es ajena y les cuesta trabajo asumirla sin esfuerzo, más aún cuando para ellas lo urgente se impone sobre lo importante en la realidad escolar de los países del Tercer Mundo.

Con la investigación adelantada sobre «Los roles de género en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del Distrito Capital», se pudo constatar que las maestras y maestros, y en particular las maestras, han construido un conocimiento acerca de lo que hacen en su cotidiana actividad escolar, que tienen razones para realizarlo de esa manera y no de otra y que se muestran reacios a emprenderlo de otra forma. Como constituyentes de la acción educativa, las prácticas pedagógicas están imbuidas de las intenciones de las maestras y los maestros, y para entenderlas hay que ponerse en el plan de comprender y(o) explicar su acción como tal, captar el sentido que ella tiene para las (los) docentes, como sus agentes, y situarla en el contexto de su significación práctica, es decir, observar la intención y el contexto. Algunos de los aspectos más significativos encontrados son los siguientes:

- 1) En las instituciones educativas se realizan muchas cosas y el tiempo de la jornada de trabajo se ocupa totalmente, aunque tal vez no de la manera deseable. Las maestras, por su parte, emplean la mayor parte del tiempo en labores no propiamente ajustadas a la labor profesional de dar formación integral a sus estudiantes, como lo son la formación intelectual, psicosocioafectiva y estético-corporal, a la cual se dedica muy poca actividad.

Sobresale, por ejemplo: la dedicación a la solución de conflictos interpersonales; la dotación logística, que incluye manejar dineros y reparar o conseguir aparatos y medios educativos; la atención a

madres y padres de familia para dirimir asuntos familiares. Aspectos que restan mucho tiempo a las labores académicas y de formación, que deben ser el objetivo central de las prácticas docentes. Además, las prácticas actuales evidencian acumulación, dispersión y desintegración de lo actuado en la jornada de trabajo. No es claro si el papel de la escuela es reproducir, producir o brindar acceso a conocimiento académico, o socializar y cuidar, o recrear y(o) entretener, o normalizar y amaestrar, etc. Tantas demandas y carencias están ahogando la posibilidad de concretar acciones de proyección a largo plazo.

Anna María Piussi contribuye a explicar este fenómeno como una tendencia de las mujeres a tomar una actitud hiperrealista ante las obligaciones institucionales y las responsabilidades educativas. Actitud que puede constituirse en subalternidad a las reglas y a los códigos de la institución, tales como, por ejemplo, dar un valor absoluto e inamovible a la organización del trabajo escolar, al orden jerárquico de la institución, o un lugar absolutamente central a los programas oficiales como criterio guía del hacer diario, o al control del aprendizaje o a la evaluación (Remei Arnaus, 1997)<sup>6</sup>. Se acaba subordinando, así, a este criterio los deseos, intereses, proyectos y placer de la inteligencia.

Remeis Arnaus se refiere a ello como una actitud que forma parte de una necesidad femenina, más general, de remitirse a autoridades masculinas como medida de su relación con el mundo, como la tendencia de las mujeres a sustentar el mundo ya dado con su entrega a este, que se traduce en el laborar tan continuo como involuntario de hacerse ellas y su sexo complementarios del otro. Capturadas en la fantasía de esta entrega, no ven la posibilidad de

---

6 Este texto, que en español se consideraría un quebradero de cabeza, es bien representativo del esfuerzo, las preocupaciones y las dificultades que genera el asumir responsablemente y con libertad la evaluación de las (los) estudiantes. Situación que se agrava ante la posibilidad de introducir nuevas formas y criterios de evaluación. El relato de la experiencia se torna tan dramático que parece ser que no hay solución, al menos en el contexto educativo señalado, que no dista mucho del nuestro.

la libertad docente como recurso con que afirmar una responsabilidad femenina en la escuela.

2) A través de las prácticas pedagógicas analizadas, se concluye que existen roles estereotipados de género en los comportamientos de maestras y maestros. Estos roles proyectan hacia alumnas y alumnos una imagen tradicional de mujer y de hombre que seguramente influye en la conformación del yo social de las (los) jóvenes, de las pautas diferenciales de comportamiento y de las diferentes valoraciones que la sociedad hace de las personas según su sexo.

Las maestras llegan al espacio laboral a cumplir las mismas funciones del hogar: cuidar, alimentar, sanar, aconsejar, proteger y limpiar. La mitad de la jornada hacen actividades propias de la mamá, actividades que son un desplazamiento de funciones y que hacen que la maestra, desde la hora de levantarse, continúe en un trajinar sobre lo mismo, con interrupciones cuando ingresa al aula de clase si se trata de la secundaria. Las maestras de preescolar y de los cursos inferiores de la primaria siguen siendo mamás hasta en su aula de clase.

Esta lógica obedece no solo al hecho de la presencia mayoritaria de las maestras, sino también a la lógica de la estructura educativa, en particular en el sector público. En ese contexto, los maestros participan de las labores señaladas al igual que lo hacen en el hogar: «ayudan y colaboran». Se encargan de las reparaciones locativas y de la coordinación de actos de comunidad; toman la palabra en público y asumen el liderazgo del grupo de docentes así estén en minoría. Sin embargo, al respecto existen diferencias entre la primaria y la secundaria.

3) Existe una serie de valores, habilidades y conocimientos que las maestras están aportando a través de su práctica: búsqueda de bienestar para los demás, habilidad para emprender tareas simultáneas, contribución al mejoramiento de la calidad de vida de quienes las rodean.

La preocupación por los ambientes de aprendizaje y de trabajo para las (los) educadores conlleva una comprensión intuitiva de la existencia de formas de aprendizaje que coadyuva a que el aprendizaje no solo sea necesario y útil, sino que, además, sea agradable.

Ese aporte debe considerarse un punto de partida para el reconocimiento de métodos de aprendizaje propios de las mujeres, basados en la «práctica de la relación»<sup>7</sup> —se aprende mejor en grupo, a partir de las vivencias y en ambientes agradables—.

Mediante sus cualidades, las maestras suplen necesidades psicoafectivas y de aprendizaje, promueven situaciones favorables a la construcción de pactos de convivencia y favorecen la práctica de la consideración «del otro o de la otra», el apoyo, la compasión y la solidaridad. Ello constituye un haber institucional y docente por potenciar, que, abordado de manera eficaz, se puede constituir en un eje de acción para estimular en las maestras sus valores, antes que sus carencias, y cualificar las prácticas pedagógicas.

Ello también puede explicar la confianza de Anna María Piussi en lo que denomina «la riqueza del presente», consistente en la fuerte presencia femenina en la enseñanza que puede transformarse, en realidad, en la palanca para el ensanchamiento de la libertad femenina.

### **Transformación de los estereotipos de género y las expectativas de las (los) educandos**

La contraposición estereotipada hombre-objetividad(mujer-subjetividad), que hay en el fondo del supuesto sobre el exceso de subjetividad de las maestras en el tratamiento del objeto de su trabajo, es desvirtuada por tratadistas feministas de las ciencias naturales, tales como Evelyn Fox Kéller (1991), con su concepto de «objetividad dinámica», mediante el cual explica la forma como las mujeres asumen el objeto de estudio científico; Helen Longino (1996) con su aporte sobre la caracterización feminista de lo que deberían ser las virtudes científicas, y Amparo Moreno Sarda (1993) cuando devela «la subjetividad oculta de la objetividad».

La lectura de la relación mujeres-ciencia, o mujeres-conocimiento, desde la perspectiva de estas estudiosas feministas, ha sido exitosa para explicar fenómenos como el encontrado en la

---

7 Concepto tomado de las feministas de la librería de mujeres de Milán, para explicar los estilos de acceso de las mujeres al conocimiento.

investigación adelantada sobre las prácticas pedagógicas, con la cual se pudo establecer que, a diferencia de los compañeros maestros que «le ponen menos tiza» a su quehacer, las maestras se encuentran diariamente al final de la jornada escolar con la sensación de agotamiento, frente al «cúmulo de actividades y responsabilidades» que rodean su labor (malestar); de insatisfacción, por los resultados (culpa); poca valoración de su entrega (deuda); desagrado, incompreensión o desconocimiento por su trabajo (dependencia); falta de tiempo para todo lo que hay que hacer (entrega).

Conceptos claves como son la socialización, la construcción de la identidad, el papel o rol social y(o) sexual, la autonomía personal —aportados por las ciencias sociales y enriquecidos desde el interior de tales ciencias por las corrientes feministas— han sido elementos básicos de la construcción de los nuevos paradigmas pedagógicos que aún están por desarrollarse y legitimarse en el ámbito de la producción teórica sobre los temas de la educación. Ellos han permitido a las profesionales de la educación en los grados iniciales y básicos y a las estudiosas y los estudiosos de la pedagogía aproximarse a respuestas en torno a interrogantes como:

- ¿Qué efectos producen los espacios de socialización primaria en los ambientes y condiciones de aprendizaje posterior con que se han de enfrentar las niñas y los niños según sus necesidades e intereses?
- ¿Cuáles serían las condiciones propicias en que la educación preescolar, básica y media tendría que producirse para lograr cambios significativos en los procesos de socialización hacia modelos educativos inclusivos?
- ¿Cómo enfrentar la fuerza de los modelos ancestrales de identidad sexual para favorecer la construcción de nuevos tipos de identidad humana donde se haga realidad el desarrollo humano pleno e integral que propugnan las nuevas pedagogías?
- Si las niñas y las preadolescentes desean intensamente asumir el modelo femenino sexista de chica fatal, chica plástica, chica *light*, cuyo cuerpo preparan y cultivan para ser exhibido y ofrecido a cambio de admiración y afecto, con lo que dan pábulo a la perpetuidad del contrato sexual que denuncia

Carole Pateman (1995), ¿qué debe abarcar una estrategia pedagógica alternativa?

- ¿Qué hace que chicas brillantes académicamente en los primeros años de estudio, a medida que avanza su escolaridad y llegan a los grados de la educación media, modifiquen ese interés, especialmente en el caso de ser atraídas inicialmente por asignaturas afines a las ciencias naturales y las matemáticas?
- Si los roles explican la tipificación de los modos de ser y estar en la sociedad, lo que legitima relaciones de poder, ¿a partir de qué bases metodológicas se pueden construir programas y proyectos pedagógicos generadores de roles no estereotipados? ¿Qué tipo de roles docentes se pueden adoptar como modelo?
- ¿Por qué en el centro de situaciones de la vida escolar relacionados con comportamientos nocivos para sana convivencia y expresiones de violencia se encuentran mayoritariamente niños y muchachos?
- ¿Es posible, con el estado actual de discernimiento científico sobre los temas educativos, lograr el sueño de Begoña Salas (1995)<sup>8</sup> de formar, mediante modelos pedagógicos escolares, personas autónomas integrales, esto es, aptas para la atención de necesidades básicas individuales y la solución de necesidades políticas generales?

La búsqueda de respuesta a los anteriores interrogantes, además de ser un hecho y un programa posible, gracias a los estudios de género y feministas, llena de entusiasmo a quienes nos encontramos en este campo de los estudios sociales. Más aún cuando ello crea condiciones reales para instaurar campos de trabajo interdisciplinarios, como pocas otras actividades lo hacen.

El estudio realizado por la autora de este texto (Arana, 2002), en el INEM Santiago Pérez de Bogotá, en el año 1992, para establecer la influencia de los roles de género en la elección de rama y modalidad

---

8 En este libro, Begoña Salas presenta un estudio demostrativo de cómo niños y niñas son socializados para el desarrollo de autonomía en espacios diferentes y de cómo hacer para potenciar la autonomía en ámbitos para los cuales se presentan carencias, en busca de equilibrar y armonizar el desarrollo personal.

que debían hacer los (las) estudiantes al inicio de los grados 8.º y 10.º respectivamente, mostró, a la luz de las opiniones de los (las) estudiantes entrevistados(as), que tales roles determinan la decisión en consideración a que:

- Hay modalidades que no son propias de determinado sexo, debido a que riñen con sus atributos o potencialidades: secretariado no es propia de los hombres (es muy fácil), metalmecánica no es propia de las mujeres (se requiere mucha fuerza). Los chicos, en los cursos de la modalidad secretariado, no pasan de dos o tres en grupos de 30 y las chicas, en los cursos de metalmecánica, no pasan de 2 o 3 en grupos similares.
- Hay modalidades para las cuales las mujeres tienen mejores condiciones que los hombres y viceversa: para trabajo social tienen mejores condiciones las mujeres (son más sensibles y más humanas), para las modalidades de la rama industrial (electricidad, metalmecánica, química industrial) tienen mejores condiciones los hombres (se concentran más).
- Los chicos y chicas dan sentido diferente a sus opciones: las chicas que escogen trabajo social lo hacen «para ayudar a la gente»; los chicos que optan por dicha modalidad lo hacen para «ser líderes de la comunidad». Chicas que optaban por la modalidad académica lo hacían para realizar luego carreras en beneficio de la humanidad, como la medicina. Muchachos que optaban por la misma modalidad se orientaban por estudios superiores en ingeniería para hacer grandes construcciones.

Begoña Salas, asesora pedagógica del gobierno de Cataluña en España, propone una perspectiva de formación integral en coeducación centrada en el concepto de autonomía personal. Para ella, la autonomía personal la constituyen la competencia para satisfacer las necesidades básicas y los asuntos personales de la vida cotidiana y la competencia para atender los asuntos de la vida pública. Una persona es autónoma cuando logra competencia en ambos aspectos.

Dado que los chicos desde muy pequeños han sido formados históricamente para la autonomía en los asuntos públicos, para hablar en público, opinar sobre lo macro y tomar decisiones, mientras que las chicas lo han sido desde muy pequeñas para la

autonomía en la resatisfacción de las necesidades básicas, para proveerse de alimentos y vestidos y para el cuidado del cuerpo, una propuesta pedagógica alternativa implicaría contribuir a que las unas y los otros desarrollen capacidades para la autonomía en los asuntos que por los estereotipos sexistas no han logrado desarrollar.

Por otra parte, la fuerza del estereotipo cultural de la mujer como objeto de deseo masculino es legitimada mediante la organización de los espacios de socialización y de construcción de la identidad personal y sexual a partir de ese deseo, su concreción en el contrato sexual de la economía, la política y la cultura y el poder de las tecnologías de la comunicación a su servicio, lo que hace que, muy a pesar de los esfuerzos por empoderar y brindar un desarrollo más integral a las chicas, la apatía de la mayor parte de las niñas hacia las actividades académicas, se generalice al entrar a la adolescencia.

Pareciera que las chicas se sienten más cómodas en el rol de hacerse desear, o que ven muy acartonadas a las mujeres mayores que asumen su vida de manera independiente y autosuficiente, o que simplemente consideran que no es tiempo aún para asumirse libres. De todas maneras, una propuesta pedagógica crítica del patriarcalismo e inclusiva deberá abordar con profundidad las transformaciones necesarias para lograr la construcción de nuevas identidades femeninas menos estereotipadas. Lo cual deberá partir de sistemáticos y amplios estudios sobre las características de la construcción de la subjetividad en la preadolescencia y adolescencia, campo de estudios aún por abordar.

En un ámbito similar los chicos también parecen sentirse cómodos en el rol estereotipado de hacerse sentir imponiendo a las (los) demás su presencia mediante la fuerza. Ser niño o muchacho es ser rudo y ordinario en su estar y agresivo en el trato hacia las chicas. No aceptan las chicas que toman la iniciativa, no aceptan las chicas fuertes, mientras que las chicas se inclinan poco hacia los muchachos suaves.

No obstante, es posible aseverar que se han dado pasos importantes hacia la interpretación y construcción de un orden de lo pedagógico nuevo, tanto a nivel simbólico como de realidad. Nos hallamos ante el imperativo de avanzar en la construcción de

una propuesta más integradora de las diferentes áreas de acción que constituyen los procesos educativos formales. Por ello, las búsquedas de procesos y contenidos curriculares, de estilos cognitivos, de estrategias de evaluación, entre otras, aunque cuentan con un haber de iniciativas, merecen mayor profundización desde el punto de vista de la diferencia sexual y del género. Para ello, las luces aportadas por los estudios sociales desde el enfoque de género serán invaluableles.

En ese sentido es pertinente mencionar, como marco de referencia de la anterior inquietud, las opiniones de Anna María Piussi sobre lo provechoso que puede ser enseñar a aprender en la diferencia sexual, para sustraerse al mundo de lo ya dicho y comenzar a modificar significativamente el futuro.

En el hacer concreto, esto implica un retraerse del pacto social y pedagógico. Para Piussi, implica la necesidad de retraerse de este mundo simbólico para así aligerarse a sí misma y a la realidad de la carga de la palabra y de la verdad del otro, que hasta ahora nos ha entorpecido, a nosotras y al mundo, con la presunción de representar la verdad de todos. La ajenidad representa una forma de desapego de la verdad del otro; y esa sensación de vacío que deja el desembarazar la mente y el corazón de la verdad del otro requiere de una fuerza que es la que permite restituir la capacidad de atención y de escucha de la realidad presente.

El aprendizaje, si quiere ser trámite de perfeccionamiento infinito de lo que ya se es, cobra la configuración de un movimiento de recentramiento(descentramiento) de un yo femenino capaz de acoger, en la mujer que toma sentido y potencia de un orden propio que la trasciende, el mundo entero. Y, en ese trámite, la pedagoga es mediadora, conductora de otras a la palabra.

La materia viva y significativa de la pedagogía de la resistencia y de la consistencia, promovida por Piussi, es el orden simbólico abierto por la pluralidad de las mujeres que han pensado, actuado y hablado en un registro de verdad, que han conectado el contenido del hacer y del pensar con una dimensión de subjetividad femenina que trasciende al yo de cada una —son las genealogías femeninas vida y de palabra—. La presencia de este orden libera la capacidad

cognitiva y la disponibilidad emocional para descentrarse de su perspectiva individual e, idealmente, alejarse del sí al infinito.

Núria Pérez toma un ejemplo que permite establecer algunas pautas de acción educativa de significación femenina que, a partir de lo metodológico, pueden constituirse en cuerpo teórico de acción educativa. Tomando la experiencia de Anne Sullivan como maestra y guía de Helen Keller, chica minusválida a quien educa mediante una labor de entrega y aceptación que se basa en una relación que no es técnica ni científica pero que cura y humaniza, siendo una relación de tú a tú. Se trata de cualidades de la cara oculta de la humanidad, de su feminidad (Pérez, 1997). En síntesis, se pueden señalar los siguientes componentes de esa práctica:

Se centra en la realidad tanto de la alumna como en la de ella, en las limitaciones de la alumna y en las suyas, en la necesidad de referentes personales tanto para su alumna como para ella, en la experiencia de su alumna y en la personal, en los sentimientos de la alumna y en los suyos propios. Es una práctica opuesta a la mirada científico-técnica masculina basada en una relación sujeto-objeto del conocimiento, que propone una relación tú a tú entre dos sujetos. Esta relación sujeto-sujeto se constituye en la base del método mismo.

Esta experiencia se enmarca dentro del conjunto de propuestas que buscan nexos entre la experiencia y la ciencia, lo cognitivo y lo afectivo, lo masculino y lo femenino, el tratamiento y el cuidado, lo individual y lo social, lo particular y lo universal. La riqueza de una búsqueda tal se encuentra en que parte de la práctica cotidiana asumiendo la incertidumbre que provoca y la experiencia dolorosa ante la percepción de los propios límites.

En la alternativa de las nuevas tendencias educativas y corrientes pedagógicas, que proclaman el respeto de los estilos individuales de aprendizaje, las condiciones y los climas escolares, las necesidades individuales, los potenciales de excelencia y las diversidades poblacionales, los aportes, aún no reconocidos, que brindan los estudios feministas son innegables. En ese aspecto, elementos de análisis social que brindan categorías tales como las de *discriminación, subordinación, diferencia, diversidad*, aportadas

por los estudios y movimientos feministas y de mujeres, han permitido desvelar hechos de la vida escolar que no son claros a primera vista, pero que perviven en las aulas y las escuelas como manifestación de la división social del conocimiento que se construye desde las aulas escolares.

Muchas luces se han aportado al reconocimiento de que las niñas y los niños tienen historias de vida diferentes (Durán, 1982): han construido su capacidad de subjetividad y objetividad de manera diferencial (Oliver, 1984) y viven sus cuerpos, sus mentes y sentimientos de manera incompatible; todo lo cual afecta sus estructuras mentales y actitudinales, con las cuales han de enfrentarse a propuestas y procesos educativos organizados «igualmente» para unos y otras a partir del criterio de un hombre universal, único a formar.

### **Relación posible entre enfoque de género y pedagogía**

Las prácticas pedagógicas que orienten la actividad docente al tenor de los énfasis anteriores deben basarse en el reconocimiento de las capacidades y habilidades que poseen los (las) estudiantes al inicio de cualquier actividad escolar, así como en las necesidades personales y comunitarias y en las diferencias en los modelos de aprendizaje.

Si bien se acostumbra a hablar del sistema educativo comprendiéndolo como unidad, este está orientando dos modelos de pensamiento, conducta y percepción de la realidad asociados a los roles de género asignados a mujeres y hombres, que están orientados al desempeño autónomo (Salas, 1995) diferencial en los ámbitos público y privado.

En ese modelo, hombres y mujeres deben responder a una estructura del conocimiento androcéntrica, basada en la valoración de un modelo de aprendizaje y de autonomía masculino que conceptualiza lo humano a la medida del arquetipo viril en el que tienen lugar las relaciones entre discriminación sexual y otras discriminaciones que afectan a las clases, las razas y la edad (véase Subirats, 1987). El ingreso de las mujeres a la escolaridad les implicó ser asimiladas a ese modelo construido desde los albores de la vida moderna bajo el

auspicio de las teorías pedagógicas en boga<sup>9</sup>, para las cuales las mujeres estaban (y deberían estar) ausentes de la actividad académica.

Luego, de acuerdo con Monserrat Moreno, la educación conforma los modelos de pensamiento y las pautas de conducta de los nuevos individuos: les enseña lo que cada uno o una de ellos y ellas es y les indica en qué consiste la realidad y la forma adecuada de aproximarse a ella y de juzgarla, de conocerla y de creer en ella, es decir: crea una concepción del mundo. Y si, con Ausubel y Sullivan (1989), la estructura cognitiva o de conocimiento está conformada por las construcciones hipotéticas que explican la unidad, cierre y homogeneidad individual y las semejanzas y coincidencias de determinados modos de comportamiento, es admisible suponer la existencia de diversos modelos de aprendizaje y de diversas habilidades en razón de las historias de vida individual y los componentes biopsicosociales de cada persona.

De ahí que la escuela deba partir del reconocimiento de tales diferencias para el diseño de sus actividades, a fin de propiciar el desarrollo de actitudes y capacidades de carácter general que favorezcan la vida social sana tanto de las (los) estudiantes como de las personas que los rodean; al tiempo que posibilite la expansión de las capacidades individuales en lo físico, mental y espiritual. De tal modo que chicos y chicas obtengan una formación general, al tiempo que se atiendan sus intereses, deseos y aptitudes particulares.

Varios estudios e investigaciones se vienen realizando sobre la relación entre el enfoque de género y la pedagogía en América Latina y en Colombia. Entre ellos, se destaca la síntesis presentada en la Reunión Latinoamericana «Feminismo y Educación» que se llevó a cabo en la Ciudad de México, del 22 al 26 de octubre del 2001, en instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con el propósito de conformar un grupo que, con su experiencia y trabajo, contribuyera a la discusión y desarrollo de distintas propuestas para mejorar todos los niveles de la educación formal en América Latina. Integrantes del Programa Universitario

---

9 Para una crítica de la teoría de Rousseau sobre la educación de las mujeres, véase Okin (1999).

de Estudios de Género (PUEG), del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en colaboración con el Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM), fueron las organizadoras del encuentro. El objetivo de la reunión fue discutir sobre la condición de la mujer en la educación en América Latina y la visión crítica y experiencia que, en general, tienen las feministas de esta región acerca de las condiciones de discriminación en que los grupos socialmente marginados se encuentran dentro de la educación.

Los estudios presentaron explicaciones al porqué de las diferencias en los desempeños académicos en matemáticas entre hombres y mujeres, mostraron innovaciones dentro de los aparatos educativos de algunos países para superar el sexismo, se dieron avances en el uso de categorías de análisis social para la investigación pedagógica, se conocieron alternativas a la formación de docentes y se expresaron los efectos de las políticas neoliberales sobre la educación de las niñas y mujeres de la región.

En Colombia, constituye una experiencia única de formación masiva de docentes en ejercicio sobre temas que relacionan los estudios de género con las prácticas pedagógicas y con las políticas y estrategias educativas —tanto en los niveles de la macropolítica educativa como de la micropolítica escolar— la organización y realización de proyectos de actualización y calificación docente denominados Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD). Programas que realiza la Escuela de Estudios de Género en convenio no formalizado con el Centro de Estudios para la Mujer y la Educación. Como producto de esos programas, las maestras y los maestros participantes han adelantado proyectos de investigación e innovación que les han permitido observar las diferencias de género sexual de los procesos de aprendizaje escolar, las formas de exclusión sexual y las posibilidades de cambio educativo para el fomento de la igualdad de oportunidades educativas.

En el campo de investigación educativa con enfoque de género se encuentra el proyecto Arco Iris de la Universidad Central (véase García, 1999), mediante el cual el grupo investigador puso sobre el tapete los dispositivos pedagógicos que explican las relaciones

de género existentes en la escuela con una intención pedagógica y política transformadora.

Como apuesta transformadora, se ha formulado la idea de la escuela coeducativa, que no consiste, según una de las voceras de la corriente de la pedagogía crítica, Marina Subirats (1997), en una formulación única ni programática aceptada para todas las personas, sino, más bien, en una serie de rasgos y propuestas razonablemente compartidas:

- Aun cuando el actual sistema educativo facilite el acceso igualitario de niñas y niños a la escolaridad, dado que toda la cultura que se transmite a través del sistema educativo ha sido construida sobre una base androcéntrica, las mujeres son invisibles en la educación y en las instituciones educativas, tanto en la dimensión histórica como en la dimensión individual, ya sea como docentes o como estudiantes.
- Las mujeres, al no tener protagonismo en el sistema educativo, interiorizan la inferioridad social, a pesar de su éxito escolar, y, por tanto, no rentabilizan posteriormente, en el mercado laboral y en el conjunto del mundo público, sus capacidades y credenciales del mismo modo que lo hacen los hombres.
- Para construir una educación no sexista verdaderamente igualitaria e incluyente de hombres y mujeres, no basta la admisión de las mujeres en un sistema educativo construido por y para hombres, que tiene en cuenta las necesidades culturales y psíquicas funcionales para la producción y no para la reproducción. Es indispensable que se produzca un cambio en el sistema educativo, de modo que se elimine de él la vivencia de la división sexual del trabajo, se hagan visibles a las mujeres en su experiencia histórica y actual y mujeres y hombres alcancen las calificaciones y capacidades necesarias para poder actuar en ambos órdenes de la vida social.

Para Subirats, se trata de un programa muy ambicioso cuya consecución solo puede lograrse a largo plazo, dado que no solo incluye el cambio de hábitos, sino también la revisión de toda la cultura. Adquirir conciencia de que incurrimos en discriminaciones sexistas, que tienden a clasificar y dar diversas oportunidades a las personas

según su sexo, y tratar de corregirlas significa reconocer que por debajo de lo que llega a nuestra conciencia quedan capas y capas de hábitos y actitudes que han sido formados en los hábitos sexistas y que aparecen una y otra vez en nuestro comportamiento, y que solo en un largo proceso podemos ir descubriendo, identificando y modificando (Subirats, 1987: 123). Esto no significa que las experiencias puntuales sean inútiles y que no quede nada de las acciones realizadas, pues siempre se avanza. Pero, para Subirats, la tendencia predominante es a que, de continuo, las aguas vuelvan a su cauce o que no se mantenga un nivel de innovación superior a la media en la misma zona geográfica. Todo proceso de cambio profundo es costoso y exige tensión y si esta desaparece o rebaja su nivel, el sistema educativo retoma su orden de siempre, todavía inscrito en sus bases mismas.

La lógica cultural dominante tiende aún, si no tratamos de evitarlo, a reproducir la invisibilidad y la inferioridad de las mujeres. Seguimos necesitando ocupar posiciones de poder, para construir desde ellas una sociedad más igualitaria y habitable.

### Bibliografía

- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Arana, I. (1997). «Los roles de género en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del Distrito Capital». En I. Arana, *La investigación: fundamento de la comunidad académica*. Bogotá: IDEP.
- Arana, I. (2002). *Preferencias académicas y educación secundaria. Un estudio con perspectiva de género*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Arnal, M. «Pedagogía» [documento en línea]. Consultado en [www.elalmanaque.com/marnal/lex9.htm](http://www.elalmanaque.com/marnal/lex9.htm)
- Arnaus, R. (1996). «L'avaluació: un maldecap». En R. Arnaus, *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Ausubel D. y Sullivan, E. (1989). *El desarrollo infantil: aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos* (t. 3). México: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann T. (1992). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Carroll, B. A. (1990). «The Politics of “Originality”: Women and the Class System of the Intellect». *Journal of Women's History*, 2(2).
- Durán, M.<sup>a</sup> A. (1982). «Liberación y utopía: la mujer ante la ciencia». En M. A. Durán, *Liberación y utopía*. Madrid: Akal.
- Durkheim, É. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá: Editorial Linotipo.
- Fox, E. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfons et magnanim.
- García, C. I. (1999). *Edugénero: aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar*. Bogotá: Universidad Central.
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá. Cerec.
- Longino, H. (1996). «Haciendo visible el género en la construcción del conocimiento científico». *Memorias del seminario Ciencia y Feminismo*. Madrid: Universidad Complutense.
- Moreno, A. (1993). «La subjetividad oculta de la objetividad o la esquizofrenia académica». *Duoda. Revista d'Estudis Feministes*, 4, 15-29.
- Okin, S. (1999). «Rousseau y la tradición patriarcal moderna». *Opciones Pedagógicas*, 4, 26-31.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.
- Pérez, N. (1997). «La feminización de la educación especial, la crítica de las instituciones y el cuestionamiento de las disciplinas». En N. Pérez, *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en la educación especial*. Barcelona: Laertes.
- Pérez, N. (1997). La feminizació de l'Educació: la paraula, el sentit y l'autoritat de les dones. En N. Pérez, *Jornades El femení com a mirall de l'escola*. Barcelona: Instituto Municipal d'Educació.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Piussi, A. M. (1996). «Estrella, planetas, galaxias, infinito». En A. M. Puissi y L. Bianchi (eds.), *Traer al mundo el mundo*. Barcelona: Icaria.
- Piussi, A. M. y Bianchi L. (eds.). (1996). *Saber que se sabe*. Barcelona: Icaria.
- Quiceno, H. (2002). «Educación tradicional y pedagogía crítica». *Educación y cultura*, 59.
- Salas, G. B. (1995). *Desarrollo de capacidades y valores de la persona. Orientaciones para la elaboración del proyecto coeducativo*. Bogotá: Magisterio.

- Subirats, M. (1987). «La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar». En *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. (1997). «Notas para la búsqueda de una metodología de cambio desde los estereotipos de género». En P. J. Goikoetxea y P. J. García (eds.), *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- Olivier, C. (1984). *Los hijos de Yocasta: la huella de la madre*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

# **Género, educación superior y docencia: una reflexión al caso de la Universidad Pedagógica Nacional**

**Dora Isabel Díaz Susa**

Profesora Asociada

Universidad Nacional de Colombia

**LOS ESTUDIOS FEMINISTAS Y de género han aportado a la visibilización y cuestionamiento de concepciones cristalizadas en el interior de las disciplinas y de la cultura, y así han fracturado lógicas de poder naturalizadas en relación con las representaciones de los géneros, los roles y las interacciones entre estos. Según esta postura compete a la academia y a la universidad preguntarse cómo circulan en sus distintos ámbitos, de manera explícita o no, discursos y prácticas referentes al género, en aras de promover el debate y la reflexión crítica alrededor de lo que implica la configuración generizada de los sujetos y las sujetas, las disciplinas y la organización de las instituciones educativas.**

En ese horizonte, con el presente escrito se buscan varios propósitos. Primero, compartir algunas de las reflexiones sobre el género y sus relaciones con el hacer educativo-escolarizado en la educación superior especializada en la formación de profesionales de las ciencias de la educación, derivadas de la investigación «Género y educación en la Universidad Pedagógica Nacional: un estado de la cuestión», realizada, en el año 2003, por cuatro académicas vinculadas a la institución<sup>1</sup>. Segundo, compartir algunas cavilaciones

---

<sup>1</sup> Por Lucy Álvarez, Dora Isabel Díaz, Ingrid Delgadillo y Graciela Fandiño.

sobre esta investigación animadas por el interrogante del coloquio *El género ¿una categoría útil para las ciencias sociales?*, realizado en el 2006. Tercero, realizar el sueño de nuestra querida compañera y amiga feminista Lucy Álvarez<sup>2</sup> de divulgar los resultados de la investigación, para seguir fortaleciendo la reflexión iniciada sobre las relaciones entre el género y la educación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y rendir así un homenaje a su valiosa obra.

El texto está organizado en dos partes, que corresponden a dos momentos y circunstancias diferentes en su escritura. En la primera, se recrean reflexiones sobre el carácter epistemológico de la investigación situada y algunos debates sobre significación y construcción teórica de género<sup>3</sup>. En la segunda, se presentan los principales resultados de la investigación en la UPN<sup>4</sup>, organizados en tres apartados: patrones de género en proyectos curriculares y facultades en términos de cifras; representaciones de lo masculino y lo femenino en la formación de docentes; las mujeres, el género en las políticas institucionales.

## **1. Repensando la pertinencia del género para la investigación de la educación superior**

### **a) ¿Desde dónde hablamos?**

La formulación de este interrogante se inspira en las críticas que, en los estudios feministas y las corrientes de la investigación-acción, se hacen a la pretensión de la ciencia occidental de considerarse como un conocimiento neutro, objetivo y universal; críticas

- 
- 2 Cogestora clave de la iniciativa de promover la reflexión sobre el género y la formación de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional, la cual animó hasta su fallecimiento el 22 de diciembre del 2007; apoyando la conformación de un grupo de estudiantes que, en su homenaje, optó por llamarse Colectivo de Estudios de Género Lucy Álvarez Benítez.
  - 3 Reflexiones reescritas en el 2006 para el coloquio mencionado y actualizadas en el 2009 y 2010.
  - 4 A partir de tres escritos realizados por las investigadoras en el 2004: informe final, cuadernillo de divulgación interna y documento proyectado para el artículo.

que han venido demostrando que dichos valores son una ficción, pues la posición y los intereses de género, clase, raza, entre otros, del sujeto productor del conocimiento inciden en este.

Para responder el interrogante, tomaré dos supuestos de la epistemología del «*feminist standpoint*» o «del punto de vista» desarrollados por las principales exponentes feministas de esta corriente, analizados por Magallón, a saber: todo conocimiento es situado y el sistema de referencia que parte de la experiencia de las mujeres es privilegiado (Magallón, 1999)<sup>5</sup>.

Ese privilegio epistemológico, afirma Harding, es posible porque unos discursos proporcionan recursos más ricos que otros para la comprensión de ese mundo, ya que, al tener en común historias ligadas a una situación compartida en las relaciones de poder —asociadas a unas experiencias de vida, tales como la opresión o la subordinación por el hecho de ser mujeres, en nuestro caso: mujeres-docentes—, estas experiencias «generan una doble visión: conocer la del dominante y a la vez desarrollar una propia y su consiguiente potencial de cambio» (Magallón, 1999: 75); circunstancias que, a su vez, las constituye como grupo, lo cual posibilita un conocimiento situado.

De ahí el valor que se le reconoce a la epistemología del punto de vista, pues esta «ha dado lugar a la expresión de voces muy diferentes y ha autorizado a los grupos oprimidos a mirar el mundo desde la vida de sus miembros, que en un lugar determinado, conforman una cultura diferente, y por esto mismo es fuente de recursos para enriquecer la ciencia» (Magallón, 1999: 75).

Para refutar la crítica que se hace a esta posición, por el riesgo de relativismo a la pretensión de que la experiencia de las mujeres constituya un sistema de referencia epistemológicamente privilegiado, es decir, desde el cual se llegue a un mejor conocimiento del mundo natural y social, Collins señala que «dentro de las relaciones de poder existentes, algunos puntos de vista ya están más privilegiados que otros, en razón de imponer su visión, apelando a

---

5 Este texto es un análisis de Carmen Magallón sobre debates de esta epistemología.

la “verdad”» (Magallón, 1999: 75), tal como sucede con el androcen-trismo, sexismo, racismo, entre otros, en la ciencia.

Planteados así los argumentos, consideramos que nuestra condición de mujeres docentes-investigadoras vinculadas a la UPN nos otorgó un «cierto protagonismo»<sup>6</sup> y privilegio en la vida universitaria de la institución; condiciones que nos permitieron constatar la ausencia de debates sobre las implicaciones de la diversidad de las posiciones de género de los sujetos y las sujetas participantes en los procesos educativos en la universidad, razones que nos impulsaron a adentrarnos en la investigación.

Igualmente, nuestro *punto de vista* se alimentó de nuestras trayectorias personales-laborales-académicas-políticas, en las que compartimos algunos puntos comunes y otros diferentes: ser mu- jeres; profesionales de diversas disciplinas humanísticas del área de la educación; haber trabajado en las aulas de varias institu- ciones educativas; tener formación en estudios de género e inte- reses feministas de diferentes vertientes y múltiples vivencias. Esos puntos de convergencia nos permitieron identificarnos como parte de un grupo profesional (docentes que trabajan en la formación de profesionales de la educación) caracterizado por una alta presencia de mujeres, a quienes históricamente se nos ha asignado la tarea de la educación.

Además de los elementos enunciados y de nuestras trayectorias, otra situación que nos puso ante un conocimiento privilegiado fue la convicción de que era necesario investigar las condiciones de se- gregación por sexo y género en la UPN, con el propósito de aportar a su transformación a partir del conocimiento, especialmente por su responsabilidad como institución formadora de formadores; por ello, el empeño de abrir un espacio a la reflexión sobre el género y sus relaciones con el quehacer educativo.

Reconozco explícitamente que, en cierta medida, esta in- vestigación se realizó por inspiración y deseo de emulación de la

---

6 Porque tres de las cuatro investigadoras estábamos vinculadas como docentes ocasionales y de cátedra por contratos semestrales.

experiencia del grupo de docentes de la Universidad Nacional de Colombia, gestor del posgrado y de la Escuela de Estudios de Género. Lo hicimos convencidas de la pertinencia de estas reflexiones para la transformación del hacer educativo como acción política.

**b) Género: categoría, campo de estudios e interrelaciones**

Con el interés de argumentar la pertinencia, el alcance y las posibilidades de la investigación del género en el campo de la educación (especialmente la del nivel superior encargada de la profesionalización en ciencias de la educación), considero importante recrear y ampliar —a la luz del interrogante del coloquio sobre la utilidad de la categoría *género*— algunas reflexiones sobre el significado, estado de construcción teórica y relaciones entre las categorías de análisis: *mujer-mujeres* y *género-géneros*, de un lado, y los campos de conocimiento: estudios de mujeres, estudios feministas y estudios de género, de otro. Asimismo, busco aportar a los nuevos debates que al respecto se vienen adelantando en la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia. Valga aclarar que estas reflexiones no pretenden clasificaciones simplistas, que pueden hacer perder la complejidad de la temática, así como tampoco pretenden ser exhaustivas, dado el gran volumen, la diversidad y la rapidez con que surgen nuevos debates. Por ello, enunciaré solo algunas posiciones.

**Significado del vocablo género en algunas lenguas**

Uno de los debates respecto al significado del vocablo *género* ha girado alrededor de su sentido en algunas lenguas, para comprender su mayor o menor uso en estas, así como también posibilidades y dificultades en la traducción de sus significados de una lengua a otra. Se considera que la acepción unívoca del vocablo inglés *gender*, al referirse a una clasificación relativa al sexo, contribuyó a su generalización en esta lengua. Mientras que, en las lenguas romances, su uso ha sido menos generalizado; por ser un vocablo que induce a equívocos, dada su polisemia o multiplicidad de significados. Fraisse (2003), a partir de un análisis minucioso al respecto, plantea que las

expresiones *diferencia de los sexos* y *diferencia sexual* son más apropiadas en el español y el francés que la palabra *género*.

Sin embargo, es necesario reconocer que, hacia finales de esta primera década del siglo XXI, el nivel de las elaboraciones conceptuales y metodológicas logradas y la fuerza del uso, tanto del término como del concepto, se han generalizado al menos en el español, sin desconocer las polémicas que existen a su alrededor. De hecho, en Colombia y América Latina, se utiliza ampliamente el término *género* para denominar programas académicos<sup>7</sup>, centros de estudio<sup>8</sup>, investigaciones y políticas públicas, entre otros.

Diferentes autoras reconocen el papel que jugó inicialmente el concepto de *género* en la epistemología e historicidad, pues contribuyó a provocar una ruptura con la tradición y a diferenciar el hecho «natural» sexo-cuerpo de la construcción sociocultural. De este modo, el concepto de género ayudó a impugnar las explicaciones sobre la desigualdad entre los sexos, elaboradas según el esencialismo biológico, para dar paso a la comprensión de estas como una construcción social de la diferencia sexual. Sin embargo, esta distinción inicial, que oponía sexo, como un hecho «natural», y *género*, como producto histórico, también está siendo cuestionada.

#### ***Estado de construcción teórica***

Al respecto, en cada uno de estos campos de estudio y categorías, se pueden destacar tres posibilidades:

- El reconocimiento de los conceptos de *mujer-mujeres* y *género* como categorías sociales. Las categorías *mujer-mujeres* son las más antiguas, consagradas por los estudios de mujeres y los estudios feministas desde diferentes disciplinas. Sin embargo, los desarrollos teóricos de estos mismos campos y los

---

7 Maestría en Estudios de Género, ofrecida por la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia y, además, por el Colegio de México, la Universidad de Chile, la Universidad de la Habana, entre otras.

8 Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), Universidad Autónoma de México. Escuela de Estudios de Género, Universidad Nacional de Colombia.

de género muestran los límites de la categoría *mujer* y(o) de su enunciación en singular.

Desde su disciplina, H. Moore (1991) señala que la «antropología de la mujer» nació a principios de la década de los setenta para explicar cómo representaba la literatura antropológica a la mujer. Ella, además, fue precursora de la «antropología feminista». Esta última traspasó la frontera del estudio de la mujer, con la reestructuración crítica de la categoría universal *mujer*, y se adentro así en el estudio del género. La misma autora, retomando a Brown y Jordanova, dice que el concepto de *mujer* no puede constituir una categoría analítica de investigación antropológica, pues, a pesar del carácter irrefutable de las diferencias biológicas entre los dos sexos, estas no proporcionan una base universal para la elaboración de definiciones sociales. Así, Moore (1991: 20) afirma que se requiere un análisis de su especificidad cultural e histórica en cuanto categoría empírica. Otras feministas, hacia finales de la década de los ochenta, plantearon la necesidad de la pluralización de la categoría *mujer*, dado el equívoco que introduce su uso en singular, al dar la idea de un sujeto universal, homogéneo e indiferenciado. Así, coinciden con las críticas de Moore, pero plantean la necesidad de hablar de *mujeres*. Otras autoras feministas, particularmente, del feminismo lésbico, ponen en duda la existencia de las categorías *mujer* y *mujeres* y(o) la relevancia de estas.

En la misma dirección de las reflexiones anteriores, Nancy Fraser (1997) —en su análisis de la historia de los debates sobre la diferencia en el feminismo norteamericano de la segunda ola— muestra que tanto las feministas de la igualdad como las de la diferencia, en su antagonismo inicial de la década de los setenta, universalizaron la categoría *mujer* falsamente. Desde la diferencia, se intentaron universalizar las explicaciones de identidad de género femenina y de la voz diferente de las mujeres. Desde la igualdad, la idea de que todas las mujeres estaban subordinadas a todos los hombres de la misma manera y en el mismo grado, al partir de la situación específica de las mujeres blancas y heterosexuales de clase media. Fraser (1997: 237) señala que al «reprimir las diferencias entre las mujeres,

la corriente central del feminismo había reprimido también los ejes de subordinación diferentes a los de género».

Respecto al estatus de la categoría *género*, su aparición y reconocimiento es más reciente y, a su vez, de un alto consenso y desarrollo en los estudios de género y en los estudios feministas (Scott, 1990; Moore, 1991; Barbieri, 1992; entre otras). Joan Scott (1990), marcó un hito para la historia, en general, y para la historia de las mujeres, en particular, con su aporte pionero de conceptualización de la categoría *género*, al subrayar su carácter relacional, social e histórico, sus dimensiones simbólica y subjetiva y la centralidad del poder. Por su parte, Moore (1991: 27) ubica, como ya anotamos, el ingreso al estudio del género como el factor de surgimiento de la antropología feminista y señala que «el análisis antropológico contempla el estudio del género desde dos perspectivas distintas, pero no excluyentes [...], como construcción simbólica o como una relación social».

Fraser y Moore, entre otras autoras, plantean que la anterior situación de universalización llevó, en la década de los ochenta, a desplazar el énfasis hacia la elaboración conceptual de las «diferencias entre las mujeres», tomando en cuenta, además del género, la raza, la etnia, la sexualidad y la clase. Todo esto, en buena parte, impulsado por la presión de las feministas afroamericanas, latinas, judías y lesbianas que desenmascararon, entre otros: el trabajo asalariado y activismo comunitario de la negras, para controvertir el supuesto de dependencia femenina universal de hombre; la heterosexualidad normativa de explicaciones feministas sobre maternidad, sexualidad, identidad de género y reproducción; así como la hegemonía de la referencia a la mujer anglosajona blanca. Fraser identifica una tercera fase a finales de los noventa, que desplaza hacia el centro del análisis las «múltiples diferencias que se intersecan».

En cuanto a la pluralización del término *género*, el debate sobre su sentido y validez apenas se está iniciando, en particular, en nuestro medio, donde su uso se ha venido difundiendo. A título de ilustración, señalo dos ejemplos de su pluralización: uno, la revista *En otras palabras...* titula su número 12, del año 2003: «Mujeres, géneros y derechos sexuales y reproductivos». Dos, la política

pública denominada «Mujer y Géneros» para Bogotá, Distrito Capital, en el Plan de Desarrollo del gobierno 2004-2008, introdujo el término *géneros* como una forma de dar cabida a las diferentes identidades genéricas participantes en los debates realizados.

- El reconocimiento como estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios se le otorga en general a los tres campos: *estudios sobre mujeres*, *estudios feministas* y *estudios de género*. Retomado a J. M. Barbero (2005: 68), decimos que estos campos de estudio pueden ser considerados interdisciplinarios en la medida en que implican una primera ruptura, al trasladar métodos de una disciplina a otra, trastornar el funcionamiento del propio saber especializado y establecer así disciplinas híbridas que mezclan teorías y métodos de diversas áreas del conocimiento. El mismo autor señala que «no obstante que la interdisciplinariedad remueve a fondo el estatuto disciplinar del saber, las fronteras de las disciplinas permanecen y el horizonte sigue estando limitado al de una relación entre disciplinas».

Por ello, la tendencia se dirige a la identificación de estos campos de saberes como transdisciplinarios<sup>9</sup>, en el sentido de que la construcción del objeto de conocimiento se logra con colaboración de campos disciplinarios autónomos (historia, antropología, entre otros). Además, se hace en zonas de frontera entre las disciplinas y dentro de ellas mismas (p. e., sociología de género), como lugar estratégico para el conocimiento que da lugar igualmente a campos de saber mestizos e híbridos. Otra característica de la transdisciplinariedad, aplicable al caso que nos ocupa, es la de encontrarse en íntima interacción con la praxis social —movimiento social de mujeres y feminista— (Barbero, 2005; Barreto, 2005).

Estos campos de estudio representan rupturas epistemológicas importantes que provienen de las miradas de sospecha «compartidas» que, desde la academia —especialmente feminista—, las

---

9 Esta fue la reflexión central del Congreso Internacional «Nuevos Paradigmas Transdisciplinarios en las Ciencias Humanas», realizado en la Universidad Nacional de Colombia en el año 2003.

mujeres, principalmente, aunque no exclusivamente, lanzan sobre sus propios campos de saber; miradas que se proponen demostrar los respectivos sesgos androcéntricos y sexistas, en un mutuo enriquecimiento, pero sobretudo, compartir y acrecentar colectivamente elaboraciones teóricas como los conceptos de *patriarcado* o de *género*, ampliamente reconocidos y utilizados (en historia, por Scott; en antropología, por Moore). Estas múltiples aproximaciones imprimen a los desarrollos de estos campos avances conceptuales y metodológicos diferenciados, diversos y en permanente transformación; con fuertes debates a veces divergentes que muestran la complejidad y las potencialidades de su desarrollo.

- Identificación de campos de estudio diferenciados. Existe un relativo consenso respecto a algunas peculiaridades de los tres campos de estudio, aunque también se encuentran interpretaciones divergentes. Se reconoce una secuencia en la aparición de estos, sin que esta sea lineal. Los primeros trabajos sobre la temática que surgen en los años cincuenta y sesenta son los *estudios de la mujer*, en los cuales la mujer era considerada generalmente como un elemento «específico», con cierta frecuencia marginal y «con una problemática propia de las mujeres» centrada en la subordinación de la población femenina. Los *estudios sobre mujeres*, según Barbieri (1998), surgieron cuando la investigación constató que las condiciones de vida de las mujeres eran muy diferentes en un mismo espacio y tiempo, por lo cual se centraron en la comparación. A principios de los años setenta, surgen los *estudios feministas*, en los cuales se da, desde una perspectiva diferente, un cambio en el tratamiento de la problemática de los sexos; pues la construcción social se debe explicar y, además, cambiar; así, el énfasis en la voluntad política para transformar la inequidad por razones de género es para Barbieri la caracterización principal de estos estudios. Posteriormente, surgen los *estudios de género*, en los años ochenta en Norteamérica y más tarde en América Latina; estos se caracterizan por el énfasis en la construcción social de la diferencia sexual y el carácter relacional. Su aparición no implicó la desaparición ni absorción de los estudios feministas.

Considero que un estudio sobre el sentido de las denominaciones o formas de nombrar estos campos (p. e., *historia de las mujeres* o *women's studies*), tanto de las históricas como las más recientes, aportaría más luces sobre las diversas trayectorias que se siguen construyendo.

El reconocimiento del feminismo como teoría es claro en la mayoría de los escritos. Igualmente lo es su reconocimiento como una propuesta ética-política en la medida en que cuestiona el poder, su distribución y ejercicio y hace propuestas para la transformación de las inequidades o injusticias existentes por razones de sexo y de género.

La asignación de un estatus teórico a los estudios de género cuenta con menor consenso. Al respecto, Barbieri (1992) considera los estudios de género «como un conjunto de hipótesis que no ha pasado la etapa de prototeorías, a lo más a teorías de alcance medio». Sin embargo, en los casi 17 años transcurridos desde el momento de esta valoración, este campo de estudios ha logrado un importante desarrollo y quizá haya que reevaluar esta apreciación.

#### ***Diversas y complejas relaciones entre estos campos de estudio y estas categorías***

La demarcación de límites y de relaciones de la categoría *género* y de los estudios de género con otros campos de estudio es compleja. De estos, el género es últimamente la categoría más cuestionada. Evidencia de esas críticas es la compilación de Silvia Tubert (2003), titulada *Del sexo al género: los equívocos de un concepto*, en la cual se analiza críticamente el género desde diferentes perspectivas en diez artículos. Respecto a las relaciones entre sí de cada uno de estos campos de estudios y de cada una de estas categorías encontramos:

- Un uso indistinto y(o) incluyente de estudios de género y estudios feministas. Entre otras autoras, Cobo (1995) utiliza indistintamente las denominaciones *estudios de género*, *teoría feminista* y *estudios feministas*, y considera el concepto de *género* como la categoría central de la teoría feminista, introducida en los años setenta por las anglosajonas, tal como lo señala Tubert.

- Los estudios feministas contribuyeron al desarrollo de los estudios de género. Otras autoras, como Scott (1990), consideran que los estudios de género representan un desarrollo más avanzado de los estudios feministas, por involucrar el sentido relacional de los géneros. Así, incorporan los estudios feministas transformándolos y enriqueciéndolos.
- Una relación directa y clara entre la categoría *mujeres* y feminismos. En general, se asume a las mujeres como categoría central del feminismo y como sujeto principal de este. Sin embargo, en algunas vertientes del feminismo, se cuestiona tanto la existencia de esta categoría como la idea de sujeto, como también se interroga sobre quiénes son los sujetos del feminismo. Este constituye un interrogante que aún nos interpela al cumplir casi 30 años de Encuentros Feministas Latinoamericanos y del Caribe y encontrarnos a las puertas del siguiente encuentro (el duodécimo), previsto para el 2011 en Colombia (Díaz, 2009).
- Riesgosa sustitución indiscriminada de los términos o conceptos. Diversas autoras advierten sobre los riesgos del uso indiscriminado o de simple sustitución que se hace de unos términos por otros. Unas veces se sustituye *mujeres* por *género* y viceversa. Esto, como lo señala Genevieve Fraisse (2003), sucedió en la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer realizada en 1995, en Pekín, en donde se sustituyó la expresión internacionalmente consagrada de «derechos de la mujer» por la de *género*. Situación evaluada como una pérdida de la fuerza política de la lucha feminista. Este es uno de los debates más álgidos respecto a la generalización del uso del *género*. También, en algunos casos, se hace una transferencia o sustitución de *sexo* por *género* y, en otros, se los sitúa como antítesis, aunque esto viene siendo reevaluado en la medida en que se plantea que tanto el sexo como el género son contruidos socialmente. Al respecto, Viveros (2004) nos ofrece una aclaradora reflexión, a partir de una amplia revisión, en un acápite que, a mi juicio, la sintetiza con su subtítulo: «El género y el sexo: historia de una relación conflictiva».

- El género hace perder el poder político al feminismo. El *género* es percibido como un discurso que se distancia del feminismo, al convertirse en un discurso «políticamente correcto», utilizado por la misma cultura patriarcal (Estado, políticas públicas), que mitiga la confrontación ideológica al hacer uso de un término que no se asocia con la transformación de las condiciones históricas de subordinación de las mujeres. En torno a esta reflexión convergen el anterior comentario de Fraisse y los planteamientos de muchas otras teóricas.

### ***c) Pertinencia de la categoría género para la investigación***

¿Tener en cuenta lo planteado significa que hay que desechar el *género* como herramienta teórica-metodológica? Podríamos formular preguntas similares para la categoría *mujeres* y para los campos de estudio relacionados. O, por el contrario, ¿hay que continuar decantándolos? Las respuestas y los sentimientos son diversos.

Encuentro muy pertinente, a este respecto, evocar una reflexión de Anthony Giddens, citada por Tedesco, sobre los cambios en el papel del conocimiento, según la cual considera la reflexividad como el rasgo central de la sociedad actual. Giddens advierte que la mayor reflexividad no está acompañada de mayores niveles de certidumbre, sino, al contrario, de mayor inestabilidad e inseguridad:

Nos encontramos en un mundo totalmente constituido a través del conocimiento aplicado reflexivamente, pero en donde al mismo tiempo nunca podemos estar seguros de que no será revisado algún elemento dado de ese conocimiento [...]. La cuestión no radica en que no exista un mundo social estable para ser conocido, sino que el conocimiento de ese mundo contribuye a su carácter cambiante e inestable. (Giddens, citado en Tedesco, 2005: 16-17)

Este carácter se hace aún más variable por las nuevas formas de comunicación virtual que reducen las distancias y los tiempos antes requeridos para conocer lo que se plantea en diferentes partes del mundo.

Siguiendo en la misma línea de análisis de los efectos de la reflexividad sobre la incertidumbre del conocimiento y retomando la

autorreflexividad, una de las características centrales del conocimiento feminista situado es que entiende al sujeto-agente del conocimiento feminista como un sujeto múltiple, no unitario y coherente, que puede ser igualmente agente de procesos emancipatorios y, por ende, de continuas y contradictorias transformaciones de los conocimientos, según lo señala Harding (citado en Magallón, 1999).

Creo que es necesario aprender a vivir con la incertidumbre, dada la velocidad de los cambios, y paradójicamente mantener, al menos temporalmente, algunas certezas. Además, esta multiplicidad de discusiones refleja la dinámica de la investigación, de la producción teórica y del debate en estos campos de estudio. Desde esta perspectiva, reafirmo la categoría *género* como categoría de análisis, así como la pertinencia de los complejos debates epistemológicos y teóricos de los tres campos de estudio para la investigación de la educación. A continuación, presento en forma resumida algunos de los principales hallazgos de la investigación sobre el género en la Universidad Pedagógica Nacional.

## **2. Género y educación en la Universidad Pedagógica Nacional: un acercamiento al estado de la cuestión**

### ***a) Consideraciones generales***

La universidad, como institución educativa legitimada en la producción de saberes, está organizada según áreas o campos del conocimiento y sirve de escenario para desplegar el trabajo académico. Su actividad social está destinada a garantizar la supervivencia de múltiples profesiones y disciplinas y a propiciar la creación de nuevas disciplinas y profesiones, así como de paradigmas inter- y transdisciplinares. Desde la teoría crítica de la educación, en particular desde una perspectiva feminista, la universidad en cuanto institución educativa es considerada como un centro de reproducción social de los estereotipos dominantes sexistas y androcéntricos y, al mismo tiempo, como una institución desde la cual se puede contribuir, gracias a una labor crítica, a la creación de nuevos valores y prácticas sociales.

Así, Bourdieu señala que:

[...] la escuela sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal [...] y sobre todo, quizás, los inscritos en sus propias estructuras jerárquicas, todas ellas con connotaciones sexuales, entre las diferentes escuelas o las distintas facultades, entre las disciplinas [...], entre los especialistas, o sea entre unas maneras de ser y unas maneras de ver, de verse, de representarse sus aptitudes y sus inclinaciones. (Bourdieu, 2003: 108)

Dada la misión de la UPN de formar profesionales, mujeres y hombres de las ciencias de la educación en diferentes disciplinas, le correspondería interrogarse hasta qué punto está siendo reproductora de modelos sexistas y androcéntricos. Por esto, considero que el análisis de las relaciones de género en la UPN requiere ser visto en dos niveles. En el primero, como parte de un campo de saber (la educación y la pedagogía) y un ejercicio profesional (la docencia o el magisterio). En el segundo, en los diferentes subcampos que existen dentro de este campo de saber, representados en facultades y proyectos curriculares (relacionados, a su vez, con diversas disciplinas y especialidades) que forman parte de la estructura institucional.

Igualmente compete a la UPN preguntarse qué tanto cumple el papel transformador que se espera de ella, por el compromiso que tendría de «pensar y echar a andar» la construcción de una pedagogía políticamente transformadora y éticamente desafiante para cambiar las relaciones de género discriminatorias en su interior. Pues a una institución que ostenta la tarea de ser «educadora de educadores» y *educadoras* le compete una gran responsabilidad social. En esta línea de pensarse a sí misma van las siguientes reflexiones apenas introductorias para animar este debate.

Miradas históricas feministas aportan perspectivas enriquecedoras para avanzar en esta autorreflexión. Al respecto, Schiebinger (2004) muestra que la relación de las mujeres con las instituciones educativas a lo largo de la historia no ha sido uniforme ni ha estado predeterminada. Pues ciertas épocas e instituciones han favorecido la participación femenina más que otras, así, por ejemplo, en los conventos medievales las mujeres tuvieron la oportunidad de cul-

tivar el saber. Pero con el auge, en Europa, de las universidades medievales las mujeres perdieron esta posibilidad, aunque un pequeño número de mujeres estudiaron y enseñaron en universidades desde el siglo XIII, especialmente en Italia<sup>10</sup>. Así, Schiebinger (2004: 28) afirma: «Desde la universidad medieval hasta la moderna, la historia de las mujeres en estas instituciones ha sido la historia de su exclusión».

La universidad colombiana, hija de la universidad europea, reproduce esa historia de exclusión de las mujeres, desde la fundación de las primeras universidades confesionales en la Colonia (en el siglo XVI) y la creación de la universidad pública secular (en el siglo XIX) hasta 1933, cuando, gracias a las luchas del movimiento civilista, las mujeres obtuvimos el derecho a la educación superior<sup>11</sup>.

Esto significa que las colombianas, ausentes por proscripción de las aulas universitarias, comenzamos a llegar a estas, en forma significativa, hace apenas seis décadas. De modo que el trabajo académico universitario ha sido históricamente realizado por hombres. Y aún luego del ingreso progresivo de las mujeres a la universidad, la división sexual del trabajo académico toma otras formas, tales como la tendencia a la participación de las mujeres en campos a los que se les reconoce poco valor (o pérdida de valor de las disciplinas o profesiones que se «feminizan») y barreras estructurales invisibles para el ascenso y(o) reconocimiento simbólico y económico del trabajo de las mujeres en las universidades.

Los orígenes de la UPN nos remiten a la primera Facultad de Ciencias de la Educación<sup>12</sup> de la Mujer, que fue creada en 1934<sup>13</sup> y estaba afiliada a la Universidad Nacional de Colombia y al Instituto Pedagógico Nacional para señoritas. Este instituto fue creado en 1927, se le otorgó el estatus de Universidad en 1955 y funcionó únicamente para mujeres, o sea totalmente segregada por sexo, hasta 1962<sup>14</sup>, cuando deviene mixta. Esta historia nos muestra otra dimensión de

10 Enseñaron derecho, filosofía, matemáticas y física, entre otros saberes.

11 Cuando se autorizó a los colegios femeninos a otorgar diploma de bachillerato (Arango, 2006: 77).

12 En la misma época fueron creadas tres facultades de educación.

13 Mediante el decreto 857 de ese año.

14 La Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Tunja era exclusivamente masculina.

la relación universidad-mujeres: una universidad, una facultad, un saber y una profesión solo para mujeres, en su origen.

### **b) Abordaje metodológico**

De acuerdo con las reflexiones avanzadas, escogimos, como referentes teóricos y metodológicos, las teorías feministas y la categoría *género*, ambas igualmente valiosas para analizar, desde diferentes perspectivas, nuestro objeto de estudio. Para el acercamiento a la categoría *género*, nos inspiramos en la propuesta de Joan Scott (1990), cuya definición está constituida por dos proposiciones principales conectadas entre sí. En la primera proposición, define el género como «un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos», integrado, a su vez, por cuatro elementos; de los cuales indagamos tres en esta investigación, a saber: los *símbolos*, los *conceptos normativos*, y las *instituciones y organizaciones sociales*.

- Los *símbolos*, que evocan representaciones múltiples y a veces contradictorias, sobre lo que son o deberían ser los hombres y las mujeres son analizados, a través de *las representaciones de lo femenino y lo masculino en relación con la docencia* que fueron expresadas en 26 entrevistas semiestructuradas hechas a *estudiantes y docentes* de cuatro programas curriculares (tabla 1).
- La indagación sobre los *conceptos normativos*, que manifiestan las interpretaciones de los significados, de los símbolos y discursos, nos llevó a establecer *el grado de visibilización del sujeto femenino y de la reflexión de género*, en el discurso de la política institucional definida en el Plan de Desarrollo Institucional y en el Proyecto Político Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional, por medio de un análisis crítico del contenido de dicho discurso.
- En cuanto a las *instituciones y organizaciones sociales*, consideradas como espacios de elaboración, reafirmación y reproducción de los discursos de género, se exploró la participación numérica de hombres y mujeres en cuatro proyectos curriculares como un indicador significativo de la distribución de los géneros en la UPN. Este análisis se complementó con un estudio compa-

rativo, también de carácter cuantitativo, sobre la distribución del cuerpo docente según sexo, tipo de vinculación y ubicación en las ramas del saber, en los años 2000 y 2003.

Sobre la segunda proposición: «el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder», la autora señala que el poder es un elemento constitutivo de todas las relaciones generizadas. Por tanto, este será objeto de reflexión en diferentes momentos.

Para la definición de la población muestra, sujeto de las entrevistas, y de los programas curriculares, objeto de análisis, tuvimos en cuenta varios criterios<sup>15</sup>. Un criterio fue seleccionar por cada facultad un programa curricular<sup>16</sup> de acuerdo con la distribución por sexo de la población estudiantil en el segundo semestre del año 2001: uno con mayor población femenina: educación preescolar; otro con mayor población masculina: electrónica; uno con porcentajes intermedios: ciencias sociales. Otro criterio surgió del interés despertado por los sesgos sexistas que una de las investigadoras vinculada al programa de música<sup>17</sup> observó en este, el cual constituyó entonces el cuarto programa curricular seleccionado. Para la selección nos apoyamos en dos estadísticas institucionales: egresados(as) de pregrado en el periodo 1952-1997 y matriculadas(os) por programa en el primer semestre del 2001<sup>18</sup>. De cada programa curricular se entrevistaron: mujeres y hombres; estudiantes de los últimos semestres que ya habían

---

15 Partiendo del reconocimiento de la «arbitrariedad» que opera en la definición de criterios, decidimos denominar programas «de distribución intermedia» por sexo aquellos ubicados entre los umbrales del 40% y el 60% y «altos» a ubicados sobre el 75%.

16 La universidad, en el 2003, estaba constituida por las siguientes cinco facultades y programas curriculares. Facultad de Educación (3): Educación Infantil, Psicopedagogía y Educación Especial. Facultad de Ciencia y Tecnología (6): Electrónica, Diseño, Física, Matemáticas, Química y Biología. Facultad de Bellas Artes (2): Artes Escénicas y Música. Facultad de Humanidades (3): Español-Inglés, Español-Lenguas y Ciencias Sociales. Facultad de Educación Física (3): Educación Física, Deporte y Recreación, que fue la única facultad no considerada.

17 Con un porcentaje superior al umbral de distribución intermedia: 65% de hombres y 35% de mujeres.

18 Tomadas del «Proyecto de Evaluación y Seguimiento» de la Vicerrectoría Académica.

realizado prácticas pedagógicas; docentes sin cargos administrativos y dos docentes, una mujer y un hombre, con cargos administrativos. En la tabla 1, encontramos los detalles de la muestra, incluidos los códigos de identificación de las entrevistas<sup>19</sup> (véase la columna dos).

**TABLA 1.** Muestra de docentes y estudiantes según proyecto curricular y sexo

Relación numérica entre mujeres y hombres	Proyecto Curricular y Facultad	N.º de personas entrevistadas				Totales
		Estudiantes (E)		Docentes (P)		
		M	H	M	H	
Más mujeres	Educación Preescolar (Pre.) F. de Educación	3	1	2*	1	7
Más hombres	Electrónica (Ele.) F. de Ciencia y tecnología	1	3	1	2*	7
Intermedia	Ciencias Sociales (Soc.) F. de Humanidades	2	2	1	1	6
Media alta de hombres	Música (Mús.) F. de Bellas Artes	2	2	1	1	6
Subtotales		8	8	5	5	26
Totales		16		10		26

\*Incluye una docente y un docente con cargos administrativos.

19 Que aparecerán, en los respectivos segmentos de las entrevistas, dentro de un paréntesis en el siguiente orden: mujer (M); hombre (H); profesor(a) (P); estudiante (E); programa curricular: abreviación de tres letras de su respectivo nombre.

### **c) El estado de la cuestión**

#### ***Las cifras: indicadores significativos de la distribución de géneros en la UPN<sup>20</sup>***

*«Neutro» quiere decir ni uno ni otro,  
pero para poder serlo debe comprender  
al uno y a la otra.*

LUCE IRIGARAY

El propósito de este apartado es identificar, a través de las cifras, cómo se expresan, dentro de la UPN, patrones de género en la distribución de mujeres y hombres, estudiantes y docentes, en los programas curriculares seleccionados (cuatro en total) y en las respectivas facultades. Pues, como plantea Munevar (2004), las cifras, como expresión de factores estructurales, vinculan personas y lugares estrechamente ligados a un área de conocimiento, lo cual nos permite indagar sobre algunas de las formas particulares en que se organizan las relaciones de género.

Un mecanismo que opera en el contexto laboral y, por tanto, en el universitario es la segmentación o segregación que se da en dos direcciones: la horizontal y la vertical. La segmentación horizontal se caracteriza por ubicar a las mujeres en aquellas ocupaciones que resultan afines a las características socialmente definidas como femeninas y(o) de mujeres, igualmente sucede con otras ocupaciones para los hombres. La segmentación vertical opera de tal forma que excluye a las mujeres de los niveles de decisiones y las oportunidades para ascender en la escala laboral o les dificulta su llegada, lo que provoca la dualización del mercado según niveles de calidad del empleo (Butticé, 2005).

---

<sup>20</sup> Para este apartado fueron muy significativos los aportes de la compañera Lucy Álvarez.

## Manifestaciones de la segmentación de género en el estudiantado

Aunque la investigación se realizó con población estudiantil activa en los inicios de este siglo, consideramos valiosa la información que arrojan las cifras de graduación en pregrado en la última mitad del siglo xx, pues revelan tendencias históricas interesantes para compararlas con la matrícula en periodos cercanos al estudio 2001 y 2006<sup>21</sup> (UPN, 2002; UPN, 2007).

De las 16.513 personas graduadas del pregrado en la UPN entre 1952-1997<sup>22</sup> casi dos terceras partes (71%) fueron mujeres. Las facultades con mayor porcentaje de mujeres graduadas fueron la de Educación, con un 94%, y la de Humanidades, con el 78%; mientras que la de mayor porcentaje de hombres fue la facultad de Educación Física<sup>23</sup>, con un 65%; en las facultades de Ciencia y Tecnología y Bellas Artes los porcentajes fueron de 55% y de 58% de mujeres, respectivamente (UPN, 2001: 90-91).

Los porcentajes de matrícula de mujeres en la UPN, en los segundos semestres de los años 2001 y 2006, fueron de 55% y 54,5%, respectivamente (UPN, 2002; UPN, 2007). Si bien las cifras de graduación y las de matrícula son de carácter distinto, sugieren un descenso de la participación de mujeres en esta universidad, aunque no en el país, pues los porcentajes de matrícula femenina a nivel nacional, en Ciencias de la Educación, fueron los siguientes: 2002, 64%; 2003, 61%; 2005, 64% (MEN, 2007), todos superiores a los de la UPN.

Respecto a la distribución por sexo de la matrícula, en los cuatro programas curriculares seleccionados, la mayor polaridad en la segmentación se encuentra en los programas de Educación Infantil y de Electrónica. Para el primero, el ingreso fue 100% femenino, en el 2001, y 97%, en el 2006. Para Electrónica, el ingreso fue marcadamente masculino: 87%, en el 2001, y 77%, en el 2006. El programa de Ciencias Sociales se ubica en una distribución intermedia con un 58% de mujeres, en el 2001, y un 52%, en el 2006.

21 Se tomaron los datos del segundo semestre del 2001 y del segundo semestre de 2006. Estos son las fuentes para los siguientes análisis.

22 Es necesario aclarar que durante diez de estos 45 años en la UPN solo ingresaban mujeres, hecho que puede sesgar un poco los datos.

23 Como ya se mencionó, esta facultad no hizo parte del estudio.

En el programa de Música, el ingreso de hombres fue relativamente alto: fue de 66%, en el 2001, y subió a un 80%, en el 2006 (UPN, 2001; UPN, 2007). Parte de la anterior distribución es similar a la observada por Calvo, Rendón y Rojas (2005) para algunos programas de licenciatura entre 1998 y 2003, donde el programa de Pedagogía Infantil y Preescolar compite por la exclusividad de mujeres junto con el programa de Educación Especial.

Las anteriores cifras corroboran algunos aspectos de segmentación horizontal por género en el mundo de la formación para la educación, que alimenta el mundo laboral de la docencia: el alto porcentaje (71%) de docentes graduadas de la UPN, en la segunda mitad del siglo XX, y el alto aporte (94%) que realizó la Facultad de Educación a este. Aporte que se mantiene a principios de este siglo a través de la matrícula, por encima del 95%, en sus programas de Educación Infantil y Educación Especial.

Sin embargo, se observan algunas modificaciones. Entre otras, se observa el descenso de porcentaje de matrícula femenina en la UPN, en los primeros años del 2000; lo que está en conformidad con el descenso reportado a nivel nacional respecto a 1994 (del 20% al 15%) y en correspondencia con la tendencia a menor crecimiento de esta área de saber, observada en la década de los noventa (11%), respecto a otras áreas<sup>24</sup> con crecimientos superiores al 111% (Arango, 2006), relación que se mantiene entre el 2002 y el 2005 (MEN, 2007). Arango (2006) señala también la tendencia de las mujeres a diversificar sus opciones profesionales. Pero subsisten diferencias significativas de género. En el caso de la UPN, esto se ve en la persistencia de las mujeres en la elección casi exclusiva de carreras asociadas al cuidado de la infancia.

#### La segmentación genérica del profesorado

Bourdieu (2003) señala que un factor central de cambios en las sociedades occidentales lo constituye el acceso a la educación superior. Así, muestra cómo las mujeres han podido obtener mayor capital cultural y social, así como cargos de mayor reconocimiento. No obstante, también concluye que en el espacio universitario

<sup>24</sup> Áreas tales como economía, ingeniería, ciencias sociales, derecho y afines.

se reproducen y perpetúan sesgos sexistas, en el marco de las estructuras de saber y poder masculinas, mediante mecanismos tales como el llamado «techo de cristal», la participación casi exclusiva de las mujeres en campos devaluados o la pérdida de valor de aquellos ámbitos que son «feminizados».

Veamos algunas de esas manifestaciones de la segmentación de género entre el profesorado de la UPN. Iniciemos con una reflexión acerca de la distribución de docentes por sexo, en el año 2001, a partir de las cifras facilitadas por el Comité Interno de Asignación y Reconocimiento de Puntaje (Ciarp)<sup>25</sup>.

**TABLA 2.** Distribución de docentes de la UPN según sexo y vinculación, año 2001

Vinculación \ Sexo	Planta		Ocasionales		Catedráticos		Total	%
	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Hombres	95	59	46	53	272	59	413	58
Mujeres	65	41	41	47	187	41	293	42
Total	160	23	87	12	459	65	706	100

Fuente. Elaborado para el estudio con base en la información del Ciarp.

Las cifras de los primeros semestres de los años 2000 y 2003 ponen en evidencia una presencia mayoritaria de docentes hombres en las tres formas de vinculación<sup>26</sup>, con un 58% y un 55%, respectivamente. Diferencia que no pareciera muy grande, pues, a

<sup>25</sup> Se requirió desagregar por sexo las fuentes facilitadas por este comité.

<sup>26</sup> La vinculación comprende la forma contractual y la dedicación en términos de tiempo, entre otros, de los (las) docentes. En la UPN las vinculaciones «ocasional» y «cátedra» se hacen por contratos semestrales; para la vinculación ocasional opera una selección por méritos que los hace parte de una lista de elegibles no vinculante, trabajan de tiempo parcial; para la vinculación de cátedra, en general, trabajan entre 3 y 10 horas semanales. Otras clasificaciones, según el Estatuto del profesor universitario (Acuerdo 038 de 2002), no se tomaron en cuenta.

nivel nacional, en el 2003, la presencia de hombres en la educación superior fue del 68% frente a un 32% de mujeres. Sin embargo, si consideramos significativas las cifras de la UPN y, con mayor razón, las nacionales. Pues la relación por sexo en la educación básica y media, en el mismo año, se invierte: allí la presencia de las mujeres asciende al 64% (MEN, 2007) y en preescolar está por encima del 95%.

Esta distribución es un ejemplo contundente del mecanismo de segmentación vertical, documentado por varias autoras. Rovira y Tomé plantean que la

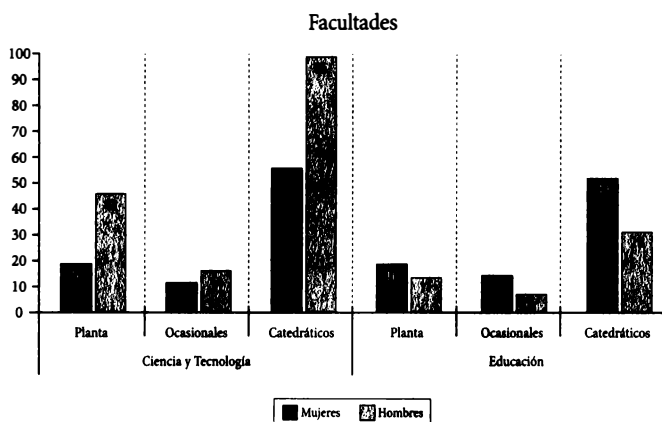
[...] enseñanza es una profesión con gran presencia de mujeres, pero esta presencia es muy desigual según los diferentes niveles, materias [disciplinas] y posiciones administrativas. Las mujeres como colectivo [...] se encuentran mayoritariamente en aquellos puestos de trabajo menos valorados social y económicamente [...], esta situación es prácticamente homogénea en todos los países occidentales, con algunas pequeñas variaciones. (Rovira y Tomé, 1993: 13)

Acker (1995) señala que esta tradición laboral en el mundo de la educación ha provocado un mundo de mujeres representada gráficamente en una pirámide ascendente, donde la base, o sea la educación infantil y básica, es femenina y va angostándose hasta llegar al vértice agudo de una gran minoría.

Aunque la investigación no indagó por las posiciones de docentes en espacios de dirección y gestión en la UPN, los comentarios de la docente funcionaria entrevistada son muy reveladores respecto a ese obstáculo invisible con el que tropiezan las mujeres y que les impide llegar a la cima, donde se toman las decisiones del rumbo institucional (p. e., sobre el presupuesto). Ese obstáculo es el «techo de cristal»:

Esta universidad es más masculina en los cargos de poder, rectores, vicerrectores. Aunque ha habido vicerrectoras, es mucho más masculino en los cargos administrativos... No tengo conocimiento de que haya habido vicerrectora administrativa. Hasta donde sé, todos los vicerrectores administrativos han sido hombres. No ha habido una mujer manejando las finanzas. (M P adm.)

A continuación, analizamos la distribución de docentes por sexo en las cuatro facultades y en los proyectos curriculares estudiados, con el propósito de visualizar su relación con el saber. En la siguiente figura, presentamos las cifras de las facultades de Educación y de Ciencia y Tecnología.



Fuente. Elaborado para el estudio con base en la información del Ciarp.

**FIGURA 1.** Docentes, según sexo y vinculación, de las facultades de Educación y de Ciencia y Tecnología.

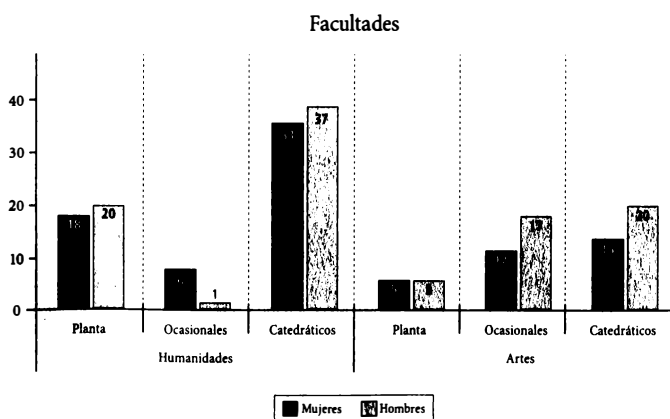
Del total de docentes de la Facultad de Educación, 121 docentes, el 66% son mujeres. Aunque no hay información del Ciarp diferenciada por proyecto curricular para esta facultad, constatamos, a partir de la observación, que solo había un profesor hombre en preescolar, lo que daría un porcentaje por encima del 95% de mujeres docentes.

La Facultad de Ciencia y Tecnología es la más grande, tanto por el número de programas curriculares (6) como por el de docentes: 231, de los cuales el 66% son hombres. En el programa curricular de Electrónica, de un total de 77 docentes, el 86% son hombres; en este programa, llama la atención la ausencia total de mujeres tanto en de planta como ocasionales. Lo cual podría explicarse según los

supuestos más comunes: «a las mujeres no les interesa la técnica ni la ciencia». En la sociología del trabajo, el tema de la ausencia(presencia) de las mujeres en el mundo de la técnica es recurrente. Roldán (1993) destaca aportes de diferentes estudios que muestran cómo la socialización en el género aleja a las niñas y a las mujeres de la tecnología. El siguiente aparte de una entrevista de un docente es ilustrativo de las representaciones sobre la relación entre género y tecnología:

Mira, por la naturaleza de las disciplinas nuestras [ciencias duras], un poco más asociado (sic) al comportamiento, el número de mujeres es relativamente bajo, tanto en estudiantes como en profesores... Ni se diga, nunca hubo en el departamento un profesor de planta mujer. La planta es masculina y es reducidísima, somos diez tal vez. (H P Ele.)

Veamos, en la figura 2, qué sucede con las facultades de Humanidades y Bellas Artes.



Fuente. Elaborado para el estudio con base en la información del Ciarp.

**FIGURA 2.** Docentes, según sexo y vinculación, de las facultades de Humanidades y de Bellas Artes.

En la Facultad de Humanidades, la distribución por sexo de docentes es intermedia: hombres, 61; mujeres, 57. Las cifras por programas muestran que la presencia femenina es significativa en las tres clases de vinculación, aunque en el programa de Sociales hay predominancia masculina, 69%.

De un total de 93 docentes de la Facultad de Bellas Artes, el 45% son mujeres. Sin embargo, en el programa de Música la presencia masculina es mayor: asciende al 60%. La observación cotidiana de una de las docentes investigadoras permitió constatar que, en esta facultad, la enseñanza de la música, al igual que la composición y la interpretación, está especialmente en manos de los profesores, mientras que la presencia de las mujeres es significativa en las asignaturas de pedagogía. Situación que se ha documentado en otros estudios, como el de Rovira y Tomé (1993), no solo para el campo de las artes, sino en general para las ciencias de la educación.

Esta panorámica sobre la distribución de hombres y mujeres docentes en los cuatro programas curriculares pone en evidencia fuertes mecanismos de segmentación horizontal en tres de ellos: en el de Educación Infantil, donde prácticamente solo hay mujeres (y, en general, en la Facultad de Ciencias de la Educación, con una presencia igualmente importante de mujeres); en el de Electrónica, con una altísima presencia de docentes hombres (y una mayoría, aunque moderada, en la Facultad de Ciencia y Tecnología); en el programa de Música, con un alto aumento, para el 2006, de hombres.

### ***Representaciones de lo femenino y lo masculino en la enseñanza para docentes<sup>27</sup>***

Mujeres y hombres del estudiantado y del profesorado expresaron, en las entrevistas, algunas de sus representaciones sobre lo masculino y lo femenino: unas son muy cercanas a los «estereotipos considerados apropiados»; otras evidencian fisuras que se han venido generando en dichos estereotipos. En este apartado, presentamos algunas representaciones que expresan el mundo simbólico referido especialmente a las relaciones entre el género y la docencia. El espectro de estas representaciones no tiene la pretensión de generalizar.

El discurso y el hacer vinculados a la docencia y, en particular, a lo pedagógico ocupan un lugar subordinado frente a otros campos

---

27 La elaboración inicial fue realizada por la investigadora Ingrid Delgadillo.

se desplaza como valor desprestigiado o carencia incorporada a aquel que ejerce la profesión y que —por extensión, no solo de orden lingüístico, sino sobre todo social y relacional— está vinculado a una mayoría femenina. Veamos algunas de las representaciones, a nuestro juicio, más significativas de la relación docencia y género.

La docencia, ¿una profesión femenina?<sup>28</sup>

Diferentes estudios han documentado en el mundo y en Colombia genealogías sobre los orígenes de la subvaloración de la enseñanza, según niveles y campos de saber, y de quienes la realizan. Domínguez (1998)<sup>29</sup> y Calvo, Rendón y Rojas (2005)<sup>30</sup> muestran el papel desempeñado por la pedagogía católica en algunos de los rasgos que aún hoy en día sobreviven en la profesionalización y profesión docente en el país, tales como la figura de la maestra por vocación (religiosa) o por naturaleza (ligada a la maternidad). Sin que el ingreso de una imagen secularizada, en los años sesenta, haya logrado una ruptura total, como veremos en algunas representaciones sociales de este grupo de estudiantes y docentes de la UPN.

---

28 Copio casi exactamente, por lo significativo, el título del trabajo de las españolas Rovira y Tomé (1993): «La enseñanza, ¿una profesión femenina?».

29 La autora muestra que, en el siglo XIX, el imaginario de la mujer docente estaba vinculado a la figura de la maestra religiosa o la solterona que había renunciado al matrimonio. Luego, en los inicios del siglo XX, se ejercía como preparación al matrimonio o alternativa ocupacional en la naciente industrialización del país. Posteriormente, en los años sesenta, Domínguez, retomando a Parra y colaboradores (1980, 1985), señala que, con la modernización de la educación y la incursión progresiva de las mujeres en la escolarización y la profesionalización, se propicia una ruptura entre la imagen sagrada de la función docente que da paso a la imagen secularizada, aunque persisten formas de segregación por género.

30 Esta investigación, los autores retoman trabajos de J. Quijano, que documenta históricamente, con registros de 1875, 1893 y 1910, la subvaloración de los primeros aprendizajes y de las maestras que los tienen a su cargo (consecuencia de la arraigada tradición pedagógica de influencia católica), para explicar en parte la feminización y subvaloración de la enseñanza, representada en salarios bajos y jerarquización de las relaciones institucionales.

Para el estudiantado entrevistado, la docencia es fundamentalmente femenina, por cuanto son las mujeres quienes cuentan con las disposiciones de sensibilidad y emotividad requeridas en el desempeño docente. Y en estos campos (desde su punto de vista) los hombres tienen menos herramientas y capacidades:

[...] yo pienso que la pedagogía es un oficio netamente femenino, es un trabajo de mucho más apego. [...] está la parte emocional que el hombre no logra tener; el hombre se queda más con lo racional, en el libro, en el ejercicio, y se olvida de la parte emocional, que es un motor de motivación para los estudiantes; la mujer no, la mujer es más dedicada; ustedes están más acá, «voy a hacer esto y voy a pensar en el futuro»; no, nosotros no. (H E Mús.)

A su turno, ese rol *femenino* se relaciona con atribuciones hechas a las mujeres ligadas a una mirada tradicional de este. Y que el estudiantado expresa como sigue:

La mujer es como más dada, como más sencilla, más delicada. La mujer se particulariza (sic) por lo femenina, lo noble, lo sencilla, lo tierna; lo que no tiene el hombre. (H E Mús.)

Las mujeres, [a diferencia] de los hombres, son demasiado sensitivas. Las mujeres se dejan llevar mucho por el corazón; todo el tiempo están pensando en palabras, en detalles, en cosas que no tienen importancia. (M E Mús.)

La mujer es leída según un relato que la idealiza, que la define por la emotividad y la sensibilidad propia de un modelo en que lo afectivo prima sobre otras características y posibilidades. Según Ana María Fernández:

La mujer es una ilusión. Una invención social compartida y recreada por hombres y mujeres [...]. Ilusión, pero de tal potencia que consolida efectos no solo sobre prácticas y discursos, sino también sobre los procesos materiales de la sociedad. Ilusión, pero de tal fuerza que produce realidad: es más real que las mujeres. [...] hasta tal punto que impide registrar la singularidad de cada una de las mujeres. (Fernández, 1993: 22)

La pedagogía, ¿disciplina-asignatura por excelencia femenina?

Para los (las) estudiantes de los programas analizados, quienes se dedican mayoritariamente a los seminarios de pedagogía y didáctica son las mujeres, mientras que los docentes hombres escogen las materias relacionadas con disciplinas tecno-científicas específicas y centrales dentro de cada campo de formación:

Yo creo que aquí las docentes se inclinan más por lo pedagógico, por el campo educativo, por la reflexión didáctica, por la enseñabilidad, por la educabilidad, por el trato psicológico, por el trato social, por cómo se establece, cómo se entabla la relación con los estudiantes, «usted mañana va a ser docente, piénsese, proyéctese, asúmase» [...]. Como que los docentes, ellos pues se preocupan más por lo específico y, en ese sentido, los docentes están más inclinados hacia el componente específico y las docentes más hacia el componente pedagógico. (H E Soc.)

Este aspecto amerita una profundización, no solo en cuanto a las representaciones, sino también en cuanto a las formas concretas en que se distribuyen mujeres y hombres en la enseñanza de las asignaturas pedagógicas y las disciplinares. Y esto implica preguntar si, dentro de la institución universitaria, el oficio de educar en lo disciplinar es asunto de hombres, lo que mantiene la tradicional mirada sobre lo pedagógico como un asunto femenino, asociado a profesiones de menor valencia y prestigio social (Bourdieu, 2003).

La docencia, ¿una prolongación de lo maternal?

En la misma línea, para algunas estudiantes, la relación docencia-feminidad-maternidad se hace explícita y está asociada a roles de cuidado, atención y afectividad que, naturalizados, se definen como esencia, como deber:

La mujer, como el centro de muchas cosas, es la que pare a los hijos, es la que hace la tarea de la madre... Pienso yo que, de alguna manera, esa esencia es nuestra, de la madre, de empezar a cuidar al otro [...]; eso es esencialmente de las mujeres [...], de ayudar al otro [...], de ver al otro hasta como su hijo..., que hay que estar

pendientes de los muchachos como si fueran parte de uno mismo, como si acaso fueran los hijos que uno todavía no tiene. (M E Soc.)

Para Fernández (1993: 168-178), la relación estrecha que se estableció entre la mujer y la maternidad, con el surgimiento del sentimiento de conyugalidad en la modernidad, supuso la creación del mito de la mujer «madre», que opera según la ilusión de naturalidad y de atemporalidad y donde la maternidad es presentada como inmutable, no construida. Por su parte, Lipovsky (1999) plantea que el mito trae aparejada la imagen de la mujer como sacerdotisa, de la casa «templo» cuya función es proveer calor, ternura a la familia, lo que conforma un territorio y un poder en lo privado que define la configuración de su subjetividad como anclada en el «ser para otro», la despoja de la posibilidad de construirse para sí y, sobre todo, la ubica en relaciones de servicio subvaloradas.

Creemos que, si no son cuestionadas estas ideas, esta relación docencia-maternidad se desplaza, de manera poco reflexiva, de las (los) docentes de la UPN a las (los) estudiantes en formación docente, y de ellas y ellos a los niños(as) o jóvenes con los que trabajan en las prácticas. Rico (2000) y Acker (1995) coinciden en considerar problemático este gran relato, pues la presencia mayoritariamente femenina en la docencia y las ideas de prolongación de la función socializadora materna conducen a una sobrerrepresentación de modelos femeninos en los primeros niveles que va aparejada de la ubicación de una minoría de hombres en cargos de poder que sustentan la segmentación horizontal.

Educación preescolar y educación especial:  
«incompatibles» con la masculinidad

Si bien las representaciones de la docencia en general tienden a vincularse con lo femenino, estas presentan variaciones según los niveles y las especialidades, tal como ya señalamos. Existen especialidades, como la educación infantil y la educación especial, cuya asociación a lo femenino es aún más marcada. Y esto a tal punto que los poquísimos estudiantes que ingresan a estos programas en la UPN son estigmatizados:

Lo que sí he notado es la discriminación entre nosotros de hombres que asumen esas carreras; como que la idea [de] que son raros, de que [son] afeminados; o sea, hay que decirlo, porque eso es lo que se dice en los pasillos, porque es uno de treinta, entonces precisamente uno lo ve como el raro, el afeminado; entonces, por ese lado, sí parece que hay algún tipo de señalamiento. (H E Soc.)

Pero también las representaciones de los hombres como docentes en estas especialidades dejan entrever pocas posibilidades para ellos, porque los requerimientos de comportamientos son asociados a lo femenino y en oposición a lo masculino:

Yo como hombre no tengo esa paciencia de las niñas [del programa] de Educación Especial. Si a mí un peladito me viene y me dice algo, me pega, yo no me dejo, yo le hago algo, es un instinto de hombre. Nosotros somos como más perdidos (sic) a pelear y a no dejarnos que alguien nos pisotee o algo. (H E Ele.)

Se han naturalizado elementos contruidos culturalmente, al considerarlos instintivos y hormonales. «El imaginario patriarcal se encargó de instituir la segregación femenina en los niveles inferiores y asignarle un carácter vocacional y altruista a su desempeño en la instrucción temprana» (Domínguez, 1998: 5).

Estas dinámicas pueden ser comprendidas siguiendo a Arana (2001: 366), pues ella afirma, a partir de la revisión de distintos estudios sobre el ámbito educativo en Latinoamérica, que «lo más valorado en la escuela y en la sociedad guarda relación con el rol masculino estereotípico basado en hacer y crear, mientras que las actividades referidas al rol femenino de contacto social [...] no gozan del mismo estatus ni se reconocen como reales o dignas de aprecio, por lo que están en consecuencia devaluadas». Lo que da lugar a una persistencia de estereotipos duales y asimétricos.

#### Cambios o desplazamientos en caracterizaciones de género

Los hombres y las mujeres han venido transformando tanto sus roles como los imaginarios que al respecto de sí y de los otros u otras sostenían, lo que ha producido acercamientos al mundo de

la sensibilidad y la seguridad. Las dinámicas sociales de cambios vertiginosos a los que asistimos dificultan la lectura de lo que están significando estos cambios. Algunos hombres ahora asumen ciertas formas asociadas a feminidad:

Los hombres se asumen más emotivos. Yo creo que de pronto yo soy una persona muy sensible, que le duele mucho lo que pasa en el entorno y que busca trascender, lo mismo que las mujeres también. (H E Mús.)

Yo he notado que ya los hombres no le tienen tanto miedo a la sensibilidad, antes que tratar de ser machos y fuertes [...], no le temen tanto a expresar cosas, a sentirlas, a ser tiernos... Hablar desde la misma estética hasta las mismas actitudes. (M E Soc.)

Se vislumbra, como anota Viveros (2000), que la construcción de hombres reconciliados, que consideran la sensibilidad y el afecto, son posibilidades existenciales valiosas que no cuestionan ni confrontan su masculinidad.

Asimismo, las mujeres se presentan con mayor fortaleza y seguridad:

[...] uno se desconcierta dentro de lo femenino por lo que ya hay una seguridad [...] que le permite estar en cualquier campo [...], desarrollar el papel a cabalidad [...]; ya no están tan restringidas ciertas zonas que antes eran exclusivas de hombres o de mujeres, [en las esferas] académica, laboral, sentimental, familiares. (M E Soc.)

Algunas estudiantes que han accedido a programas típicamente masculinos expresan la preocupación por superar los esquemas y por demostrar que también pueden ser campos de acción femeninos:

Vi la oportunidad de estudiar electrónica y de demostrarme a mí misma y a las demás personas que una mujer puede estar ahí; obviamente para uno es muy duro tanto académicamente como pues profesionalmente, pero el reto está ahí, de poder lograr culminar la carrera y demostrar que una mujer pudo. (M E Ele.)

## Mujeres, las grandes ausentes de las políticas en la UPN

Para finalizar este acercamiento, analicemos la presencia de las mujeres en el discurso institucional. Como ya vimos, en sus orígenes, la UPN tiene un fuerte vínculo con las mujeres. Fue exclusivamente femenina entre 1927 y 1962, año en el que adquirió su carácter mixto (Jiménez, 2002), es decir, fue femenina durante 36 de sus 82 años de existencia (contados hasta el año 2010). Y del total de la población egresada de pregrado, en 45 años (1952-1997), el 71% han sido mujeres. Esta cifra es más significativa si se tiene en cuenta que la UPN asumió la totalidad de la formación universitaria ofrecida a los educadores en Colombia, junto con la Universidad Tecnológica de Tunja, hasta finales de la década de los sesenta<sup>31</sup>; momento en que otras universidades privadas comenzaron a crear facultades de educación y departamentos de pedagogía (UPN, 1997: 13-17).

En una búsqueda de expresiones y términos explícitos referidos a las mujeres, a lo femenino y al género —o de expresiones que denoten el reconocimiento de la existencia de seres generizados—, en los discursos normativos de orden pedagógico, político, jurídico, filosófico y ético, encontramos, en el PEI y en el «Plan de Desarrollo Institucional, 1998-2003», lo siguiente.

En sentido general, el plan reitera su inspiración en ideales profundamente democráticos, incluyentes, participativos... Sin embargo, existe una *ausencia* casi total de las mujeres en cuanto sujetos «nombrables» de la política institucional de la universidad, y esto pese a que la historia de la UPN está íntimamente ligada a ellas, tal como ya lo señalamos brevemente. En relación con esta ausencia, Florence Thomas (2003) plantea que «existe todavía una gran resistencia en admitir que una herramienta como el lenguaje pueda ser marcada también por la diferencia sexual».

---

<sup>31</sup> Se calcula que su aporte a la producción y difusión del pensamiento pedagógico nacional, a través de la formación, alcanzaba (en 1987) cerca de 20.000 profesionales de la educación en los niveles de pregrado y posgrado.

En el análisis de otros apartados encontramos que la UPN se define como «una entidad capaz de elaborar y [...] reelaborar una cultura institucional de acuerdo con las condiciones actuales» y de asimilar «de manera crítica las diversas experiencias históricas». Además, se destaca, como parte de su visión y de sus propósitos fundamentales, «inculcar los grandes principios, metas y valores consagrados en la Constitución del 91, inspiradores de su proyecto educativo», los cuales asimila a «*formar un ideal de hombre y ciudadano, un nuevo sujeto histórico*» (PEI: 19-35, la cursiva es mía).

Pese a que la UPN se autodefine como reelaboradora de su propia cultura institucional —en concordancia con el contexto y a que evoca los cambios de la Carta Magna como inspiradora de su misión—, en su discurso institucional, la afirmación del hombre, como sujeto ideal propio de la modernidad, es rotundamente explícita. Esto, a pesar de que, por primera vez en la historia colombiana, la Constitución de 1991 consagra la existencia de las mujeres como sujetas de derecho, al nombrarlas manifiestamente en los artículos 40 y 43. Tampoco se incorporan en este discurso los ya importantes desarrollos de las elaboraciones feministas y de los estudios de género, no solo en el mundo, sino también en Colombia.

Al avanzar en el análisis del discurso del «deber ser», se constata la insistencia en el uso universalizado del sujeto masculino, a pesar de que se señala que «*formar los ciudadanos democráticos, pluralistas, tolerantes, libres, autónomos e igualitarios* que la Constitución reclama, exige que la educación colombiana deje de ser un conjunto de instituciones y establecimientos dispersos, profundamente jerarquizados y estratificados, sometidos a las implacables reglas del mercado social». Igualmente, se desconoce que se «*debe contemplar la diversidad, debe existir la competencia, sujeta a las reglas del juego y enmarcada en criterios de equidad*». (PEI: 36; UPN, 1997: 35; la cursiva es mía).

Respecto a lo anterior nos preguntamos: ¿cómo puede el discurso institucional considerar la diversidad y los criterios de equidad, cuando explícitamente invisibiliza a más de la mitad de las personas que integran la comunidad universitaria, como lo son las mujeres?

Dice Florence Thomas que el lenguaje androcéntrico de todos los órdenes es por esencia metonímico: «la palabra *hombre* comprende, incluso antes de significar varón, todo el género humano. Deja a los hombres “entre-sí” y priva a las mujeres del “entre-ellas”. [...] Si el lenguaje es el número uno de nuestra carencia de “ser en el mundo”, [se convierte así] en “el primer síntoma de nuestra ausencia”» (Thomas, 2003).

Al analizar, desde una perspectiva de género, un discurso que se autodefine como eminentemente democrático, se pone en evidencia rápidamente la exclusión de lo femenino de éste.

### **A manera de conclusión**

En esta aproximación teórica desde los estudios feministas y la categoría de género nos acompañó una mirada no neutra, vigilante, que nos permitió comprender de «manera interesada» parte de la complejidad de las relaciones genéricas en la vida académica de la Universidad Pedagógica Nacional, institución especializada en Ciencias de la Educación.

Interrogar las cifras facilitó la documentación de la existencia de manifestaciones de segmentación de género horizontal dentro de la UPN, así como de segmentación vertical respecto al sistema educativo nacional; las dos formas de segmentación guardan similitud con otras encontradas en diferentes instituciones educativas del país y del mundo.

La segmentación horizontal se evidencia en las distribuciones polarizadas de estudiantes y docentes según su sexo en varios programas curriculares: mujeres casi al 100% en Educación Infantil y Educación Especial; y una alta concentración de hombres en Electrónica, Música y Educación Física. Las primeras son asociadas a profesiones dirigidas al cuidado «de los otros o de las otras»; los segundos, asociados a campos profesionales cercanos a la tecnología, a la fuerza y la destreza físicas y al arte. Aunque no se documentó en detalle la segmentación disciplinar según los cursos dictados por unas y otros, de las entrevistas se deducen relaciones estrechas entre la enseñanza de asignaturas pedagógicas por parte de las

docentes, y de asignaturas disciplinares por parte de los docentes; aspecto que sería interesante profundizar.

La segmentación horizontal se manifiesta en el predominio de hombres en la docencia universitaria —con un 55% en la UPN, y un 65% en Colombia—, así como en la inversión de dicha proporción en los niveles medio y básico con mayoría de mujeres: el 65%; con una presencia casi exclusiva de mujeres en los niveles de párvulos, preescolar y especial. La UPN ha aportado históricamente a esta segmentación con la formación masiva de mujeres en Educación Infantil y Educación Especial, de tal forma que los dos procesos se retroalimentan cómplicemente. Queda pendiente la investigación acerca de las formas de segmentación vertical en la misma universidad.

La universidad reproduce esas formas de segmentación de género a través de sus estructuras institucionales, que se mantienen gracias a la ausencia generalizada de reflexión crítica sobre las representaciones que circulan de lo femenino y de lo masculino, asociadas a estereotipos tradicionales, naturalizados, dicotómicos. Buena parte de esas representaciones sociales de lo femenino reflejan la influencia de la pedagogía católica heredada de siglos atrás, la cual otorga el carácter de servicio y maternizante a la actividad docente de las mujeres, sin darse una ruptura clara hacia la secularización de la profesión docente en especialidades asociadas, particularmente, al cuidado de la infancia y las poblaciones «especiales».

Si bien la ausencia de investigación sobre las relaciones entre «el género y la educación» inquieta en este campo al conjunto de las personas entrevistadas, no se avizoraron propuestas discursivas para su implementación y transformación. De hecho la UPN, «Educadora de educadores», con una larga historia íntimamente vinculada a la formación de mujeres, se resiste a nombrar y a pensar las «educadoras», a pesar del discurso institucional evocador de la equidad, la democracia que apela a los principios de la Constitución colombiana y las pedagogías libertarias.

Sin embargo, la situación no es monolítica; la investigación permitió documentar igualmente cambios y desplazamientos en las representaciones de género tanto en mujeres como en hombres,

lo cual hace fisuras al androcentrismo y el sexismo de la institución. Prueba de ello es el Colectivo de Estudios de Género Lucy Álvarez Benítez, que continúa activo hasta la fecha. También, el descenso de la matrícula femenina en el país y en la UPN en los primeros años de este siglo, así como la disminución del crecimiento del área de las Ciencias de la Educación, que inició a finales del siglo pasado, hacen pensar que la feminización de la educación empieza a ceder y(o) que el surgimiento de nuevos campos profesionales está captando el interés de las mujeres.

Pensar y repensar estas líneas en ausencia de mis interlocutoras iniciales y después de largos reposos, me ha enfrentado cada vez a nuevos interrogantes y retos en la compleja y dinámica producción de saberes en estos campos de estudio. Agradezco a mis compañeras y a las circunstancias posteriores, pues me han impulsado en este propósito. Tomo las últimas palabras de nuestro escrito del año 2004:

Entre los variados análisis aquí presentados hay un sinnúmero de silencios, de problemas no planteados, de lecturas, esperando ser leídas y pensadas, que ameritan ser complejizadas y enriquecidas. Si el hilo analítico de este documento moviliza en algo las representaciones de cada lector o lectora; si a partir de este documento se suscitan reencuentros y desencuentros con la vida académica, se estará propiciando una reelaboración del compromiso con lo que hacemos, ya que este depende mucho más del modo en que NOS representamos y comprendemos que de cualquier mecanismo formal de control autoritario. (Díaz, Álvarez y Delgadillo, 2004)

### **Bibliografía primaria**

- Universidad Pedagógica Nacional. (1997). «Plan de Desarrollo Institucional, 1998-2003». Bogotá: UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2001). «Proyecto Político-Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional». Bogotá: UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2002). «Caracterización de los estudiantes admitidos por primera vez a todos los proyectos curriculares de la UPN. Periodo II-2001». Bogotá: UPN.

Universidad Pedagógica Nacional. (2007). «Estudio de caracterización. Estudiantes admitidos segundo semestre 2006». Bogotá: UPN.  
Veintiséis entrevistas semiestructuradas a mujeres y hombres: docentes, estudiantes y docentes en funciones administrativas.

## Bibliografía secundaria

- Acker, S. (1995). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, L., Díaz, D. I., Delgadillo, I. y Fandiño, G. (2004). *Género y educación en la Universidad Pedagógica Nacional: un estado de la cuestión* (Informe final, UPN). Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Arana, I. (2001). «Roles de género en las prácticas pedagógicas de maestros y maestras en el Distrito Capital». *Nómadas*, 14.
- Arango, L. G. (2006). *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Siglo del Hombre Editores.
- Barbieri, T. (1992). «Sobre la categoría género. Una introducción teórica-metodológica». *Isis Internacional. Ediciones de las Mujeres*, 17, 111-128.
- Barbieri, T. (1998). «Acerca de las propuestas metodológicas feministas». En Bartra, E. (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista* (103-140). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Barreto, J. (2005). «El pensamiento feminista y los estudios de género en los debates sobre la transdisciplinariedad». En Jaramillo, J. E. (comp.), *Cultura, identidades y saberes fronterizos* (vol. 1). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bourdieu, P. (2003). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butticé, C. (2005). «Segmentación laboral en el aglomerado Gran Resistencia: cuando las mujeres y los varones trabajan» [versión electrónica]. *Kairos*, 15. Consultado el 2 de octubre de 2010 en [www.pdfactory.com](http://www.pdfactory.com)
- Calvo, G., Rendón D. y Rojas L. (2005). «Formación y perfeccionamiento docente desde la equidad de género» [documento en línea].
- Cobo, R. (1995). «Género». En Amorós C. (comp.), *10 palabras claves sobre mujer* (55-83). Madrid: Navarra Verbo Divino.

- Díaz, D. I. (2009). «Encuentros feministas latinoamericanos y del Caribe. Tres décadas de historia». *Otras Palabras...*, *Mujeres Feminismos y Democracia*, 17, 95-107.
- Díaz, D. I., Álvarez, L., Delgadillo, I. (2004). «Género y educación y en la UPN: Un acercamiento al estado de la cuestión. Por un nuevo pacto sociocultural entre mujeres y hombres». Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Domínguez, M. E. (1988). *Género y docencia universitaria en Colombia* (tesis de maestría). Escuela de Estudios de Género, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Fernández, A. M. (1993). *La mujer de la ilusión, pactos y contratos entre hombres y Mujeres*. Buenos Aires: Paidós.
- Fraisse, G. (2003). «El concepto filosófico de género». En S. Tuber (ed.), *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto* (39-46). Madrid: Cátedra.
- Irigarai, L. (1992). *Yo, tú, nosotras*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Jiménez, A. y Figueroa, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: UPN, CIUP.
- Lipovetsky, G. (1999). *La tercera mujer*. Barcelona: Anagrama.
- Magallón, C. (1999). «Privilegio epistémico, verdad, relaciones de poder. Un debate sobre la epistemología del *feminist standpoint*». En Barral et ál. (eds.), *Interacciones ciencia y género. Discursos y prácticas científicas de mujeres* (63-80). Barcelona: Icaria.
- Martín Barbero, J. (2005). «Transdisciplinariedad: notas para un mapa de sus encrucijadas cognitivas y conflictos culturales». En Jaramillo, J. E. (comp.), *Cultura, identidades y saberes fronterizos* (vol. 1). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) – SNIES (2007). «Estadísticas del Sector» [documento en línea]. Consultado el 16 de febrero del 2010 en [www.mineducacion.gov.co/snies//matriculatotalpordptoysexoconsulta\\_dpto.php.htm](http://www.mineducacion.gov.co/snies//matriculatotalpordptoysexoconsulta_dpto.php.htm)
- Moore, H. (1991). *Antropología y feminismo: historia de una relación*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Munevar, D. (2004). *Poder y género en el trabajo académico. Considerandos para reconocer sus intersecciones desde la reflexividad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Rico, A. et ál. (2000). «Equidad de género en la educación en Colombia: políticas y prácticas». *Papel Político*, 11.
- Roldán, M. (1993). «Nuevos desafíos a la teoría y práctica de la investigación sociológica feminista en la década de los noventa». En Filguera, N. (comp.), *Mujeres y trabajo en América Latina*. Madrid: GRECMU - Iepala.
- Rovira, M. y Tomé, A. (1993). *La enseñanza, ¿una profesión femenina?* Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Schiebinger, L. (2004). *¿Tiene sexo la mente? Las mujeres en los orígenes de la ciencia moderna*. Valencia: Cátedra.
- Scott, J. (1990). «El género: una categoría útil para el análisis histórico». En Amelang, J. y Nash, M. (coords.), *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (23-56). Valencia: Ediciones Alfons El Magnánim, Universidad de Valencia.
- Tedesco, J. C. (2005). «Los pilares de la educación del futuro». *Revista Colombiana de Sociología*, 25, 11-23.
- Thomas, F. (2003). «Saber y género». Conferencia en Cátedra Manuel Ancizar. Ciencia y Sociedad en Colombia, Universidad Nacional de Colombia, II semestre, edición circulación interna.
- Tuber, S. (ed.). (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra.
- Viveros, M. (2000). «Notas en torno de la categoría analítica de género». En *Ética, masculinidades y feminidades*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Viveros, M. (2004). «El concepto de 'género' y sus avatares: interrogantes en torno a algunas viejas y nuevas controversias». En *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo* (170-193). Bogotá: Universidad Javeriana.



## A

Accorsi, Simone: 61  
 Allende, Isabel: 64  
 Ángel, Albalucía: 64  
 Anzaldúa, Gloria: 20, 172  
 Arango Gaviria, Luz Gabriela: 106  
 Araújo, Helena: 48, 61, 64  
 Arauso, Catalina de: 105  
 Aristizábal, Patricia: 61  
 Arnaus, Remeis: 299

## B

Barad, Karen: 250  
 Beauvoir, Simone de: 146, 206  
 Becerra, Ángela: 67  
 Bermúdez, Suzy: 78, 85-86, 90  
 Biddick, Kathleen: 106, 109, 126  
 Bidegain, Ana María: 79, 81  
 Birke, Lynda: 241  
 Bloom, Harold: 49, 50 n. 1  
 Bock, Gisela: 74  
 Bourdieu, Pierre: 22-23, 36 n. 9, 329, 336  
 Butler, Judith: 159, 212-213, 223, 260 n. 1

## C

Cabral, Mauro: 105  
 Caicedo, María Clemencia: 82, 89  
 Camargo, Zahyra: 61  
 Carneiro, Sueli: 217  
 Carranza, María Mercedes: 55-56  
 Castele, Sylvie de Van der: 177, 122  
 Castellanos, Gabriela: 61  
 Cherpak, Evelyn: 85, 88  
 Colmenares, Germán: 76-77, 119 n. 12  
 Cooper, Anna Julia: 28

## D

Davis, Angela: 158, 172, 186-187, 189  
 Dee Downs, Barbara: 120-121  
 Deleuze, Gilles: 159  
 Derrida, Jacques: 119, 153, 159  
 Dixon, R. W.: 48  
 Dueñas, Guiomar: 79  
 Durkheim, Émile: 18, 42, 150, 286  
 Dyer-Whiteford, Nick: 264-265

## E

Engels, Friedrich: 78  
 Espinosa, Mónica: 80  
 Espinosa, Yuderlys: 221  
 Esquivel, Laura: 64

## F

Fals Borda, Orlando: 18, 29 n. 3, 30, 32, 42  
 Fernández Retamar, Roberto: 182, 197  
 Foucault, Michel: 107, 119, 159  
 Fox-Keller, Evelyn: 233  
 Franco, Jean: 65  
 Fraser, Nancy: 148-149, 154, 321-322  
 Freud, Sigmund: 48  
 Friedan, Betty: 214  
 Friedemann, Nina S. de: 80

## G

Galeano, Eduardo: 114  
 Giddens, Anthony: 327  
 Gómez Restrepo, Antonio: 62  
 González, Luz Carol: 62  
 González, Margarita: 76  
 González, Marta: 240

Gordon, Linda: 110-111  
 Guhl, Ernesto: 30  
 Gutiérrez de Pineda, Virginia: 79, 119  
 n. 12

## H

Halbawcks, Maurice: 23  
 Hall, Stuart: 153  
 Haraway, Donna: 232, 251, 260 n. 1,  
 271  
 Harding, Sandra: 233-234, 251, 263 n.  
 3, 271-273, 317, 328  
 Helg, Aline: 294  
 Hill Collins, Patricia: 20-21, 158, 172,  
 214, 250

## J

Jacobus, Mary: 51-52  
 Jaramillo, María Mercedes: 61  
 Jaramillo Uribe, Jaime: 76-78, 119 n. 12  
 Jimeno, Myriam: 80

## K

Kant, Immanuel: 50  
 Keller, Helen: 307  
 Kosofsky, Lisa: 159

## L

Lao, Agustín: 15-197  
 Lauretis, Teresa de: 159, 211-213, 223  
 Lengermann, Patricia Madoo: 24-27  
 Lerner, Gerda: 73  
 Lévi-Strauss, Claude: 205  
 Leydesdorff, Selma: 108, 124-125  
 Londoño, Patricia: 84, 87  
 Lozano, Orietta: 57, 64  
 Luna, Lola: 59, 83, 98, 107, 109  
 Luque Valderrama, Lucía: 60

## M

Maffía, Diana: 246  
 Márceles, Katherine: 62  
 Martineau, Harriet: 24-25  
 Martínez Carreño, Aída: 83, 86  
 Marx, Karl: 42, 78  
 Matallana, Susana: 61  
 Mathieu, Nicole Claude: 208-210, 213,  
 223  
 Mead, Margaret: 146, 206  
 Merchant, Carolyn: 113, 117  
 Mesa, Darío: 30  
 Mohanty, Chandra: 172, 185, 195, 222,  
 234, 268  
 Moore, Henrietta: 144-145, 152,  
 321-322  
 Mora de Tovar, Gilma: 76  
 Moreno, Monserrat: 309  
 Moreno Sarda, Amparo: 297, 301  
 Mújica, Elisa: 66  
 Mutis Consuegra, Micaela: 88

## N

Niebrugge-Brantley, Jill: 24-27  
 Nieto Caballero, Luis Eduardo: 51  
 Nieto Olarte, Mauricio: 108

## O

Okin, Susan Moller: 217, 309 n. 9  
 Oñate, Jenny: 62  
 Ordóñez, Montserrat: 61, 63  
 Osorio, Betty: 61

## P

Palacios Preciado, Jorge: 76  
 Parra Sandoval, R.: 30  
 Parsons, Talcott: 42  
 Pedraja, René de la: 79  
 Pérez Sedeño, Eulalia: 233, 240  
 Pérotin-Dumon, Anne: 74  
 Perrot, Michelle: 102, 118, 132

Piaget, Jean: 287  
 Piussi, Anna María: 295-297, 299, 301,  
 306  
 Pizarro, Águeda: 57, 62

## R

Ramos Escandón, Carmen: 102,  
 115-116  
 Restrepo, Laura: 66  
 Restrepo, Roberto: 80  
 Reyes, Ana María: 64  
 Rich, Adrienne: 172, 219  
 Robledo, Ángela Inés: 61, 81  
 Rocha, Víctor: 105-106  
 Rodríguez, Pablo: 79-81  
 Rodríguez Arenas, Flor María: 89  
 Roen, Kathrina: 114  
 Rosaldo, Renato: 149  
 Rubin, Gayle: 159, 205-206

## S

Saenz, Manuela: 89  
 Salas, Begoña: 303-304  
 Salazar, María Cristina: 31  
 Salazar, María Isola: 64  
 Sangster, Joan: 121, 123-125  
 Schiebinger, Linda: 250, 329-330  
 Schütz, Alfred: 25-26  
 Scott, Joan: 73, 98, 103-104, 110, 119-  
 120, 145, 207, 322, 324, 326, 331  
 Smith Rosenberg, Carroll: 103  
 Soja, Edward: 111  
 Stoller, Robert: 145, 205  
 Suárez, Carmen Cecilia: 58  
 Sudbury, Julia: 214  
 Sullivan, Anne: 307, 309

## T

Thomas, Florence: 348-349  
 Thurner, Manuela: 102, 121  
 Tierra, Tatiana de la: 64

Torres, Anabel: 57  
 Torres Restrepo, Camilo: 18, 29-30  
 Tovar Pinzón, Hermes: 76

## U

Uribe, Graciela: 61  
 Uribe Vélez, Álvaro: 181

## V

Velasco, Gloria: 61  
 Victoria, Laura: 57  
 Voleman, Danielle: 117, 122

## W

Wajcman, Judy: 18, 20  
 Weber, Marianne: 25, 27, 28 n. 2,  
 Weber, Max: 18, 27, 42  
 Wells-Barnett, Ida B.: 28  
 Wittig, Monique: 172, 210-211, 213,  
 219, 223  
 Woolf, Virginia: 52, 58, 67

## Z

Zuleta, Lilibeth: 62



## A

aborto: 171 n. 1, 172, 174, 177-179, 181, 183, 185-189, 195-198  
 academia: 24-26, 47, 62, 74, 98, 127, 161, 204, 218, 250, 252, 315, 323  
 activismo: 203, 322  
 afrodescendientes: 20, 75, 127, 161, 172 n. 2, 204, 214, 216, 223  
 alteridad: 13, 98, 114, 144 n. 1, 148, 151-152, 158  
 amor: 54, 56, 64-65, 67, 80 n. 7, 81  
 androcentrismo: 18-19, 112, 119-120, 148, 236, 277, 318, 351  
 antiesencialistas: 149, 155  
 antropología feminista: 144-145, 147, 162, 321-322  
 antropológico, análisis: 143, 322  
 aparatos ideológicos: 212  
 aprendizaje: 290, 295, 299, 300-302, 306-310  
 articulación: 25, 152, 155-156, 162  
 asimilación: 75 n. 2, 236  
 autonomía: 23, 34, 89, 184, 186, 193-194, 215, 218, 230, 242, 253, 288-289, 295, 302, 303 n. 8, 304-305, 308  
 autonomía epistemológica: 231  
 autoría: 13, 230, 238, 240, 242, 253  
 autoridad científico-tecnológica: 230, 247  
 autorreflexividad: 162, 328

## B

*best seller*: 65  
 biología: 73, 145, 205-206, 210, 231-232, 234, 237, 241, 332 n. 16  
 bisexuales: 156, 174 n. 5

*black feminism*: 12, 20, 107, 158, 163-164, 214  
 blancos(as): 20-21, 78-79, 83, 103-104, 108, 182, 185, 192, 194, 214-215, 252, 321

## C

campo  
 – científico: 22, 43, 243  
 – científico-tecnológico: 246  
 canon: 11, 18, 23-24, 26, 41-44, 47, 49-50, 59, 61, 63, 68  
 capital cultural: 36, 44, 234, 336  
 categoría: 9 n. 1, 11, 13, 41, 73-74, 105-106, 113, 117, 121, 143-144, 158, 163-164, 171, 175-177, 204-207, 210, 213-214, 216, 223, 235, 273-274, 279, 285, 316, 319, 321-322, 325-328, 331, 350  
 ciencia(s)  
 – de la educación: 13-14, 287, 315, 319, 329, 335, 341, 350, 352  
 – Estudios sociales de la: 263 n. 4, 275  
 – feminista: 250  
 – modernas: 251  
 – sociales: 9 n. 1, 17, 20, 25, 27, 31, 35-36, 73-74, 97, 102, 107, 144-145, 171, 205-206, 229 n. 1, 232, 239, 286-287, 290, 296, 302, 316, 332-333, 335, 336 n. 24  
 ciudadanía: 33, 78, 85-86, 113, 133, 157  
 ciudadanos: 53, 196, 286, 349  
 clase de sexo: 209, 213  
 clasismo: 221  
 cliché: 67  
 coeducación: 304

colombianos(as): 28-29, 31, 43, 47-48, 53-54, 58, 59 n. 2, 60-62, 64, 65 n. 3, 66-68, 76, 154, 156, 164, 172, 330

colonialidad: 13, 158, 182, 195, 221, 266 n. 6, 267-268

colonialismo: 29 n. 3, 59, 78, 111, 151, 172, 181-182, 195 n. 19, 196, 221-222

colonización: 79, 104, 112, 131, 150, 179, 216, 218, 266 n. 6

conciencia: 25-26, 28, 36, 48, 111, 113, 124, 150, 178, 208, 268 n. 11, 272, 311-312

condición periférica: 265, 270

conocimiento

- científico: 13, 18, 20, 152, 171 n. 1, 231-232, 239-240, 250-251, 273, 275 n. 18, 280
- situado: 317
- tecnocientífico: 259, 261, 263 n. 4, 265-266, 268, 274, 276, 278, 280

Constitución de 1991: 103 n. 4, 157, 293, 349

construcción

- cultural: 206-207, 210
- social: 206, 210, 213, 238, 320, 324

contextos: 75, 85-86, 88, 100, 101 n. 3, 106, 115, 112-123, 126, 130, 131 n. 16, 184-185, 187-204, 216-217, 221, 231, 235, 246, 248, 253, 259, 265, 270, 272-273, 278-279, 295

crítica

- feminista: 10, 12, 14, 20, 42, 59-61, 270
- feminista situada: 260
- literaria: 11, 48, 50 n. 1, 59, 61

cuerpo, El: 12, 19, 57, 88, 99 n. 1, 101, 105-106, 109, 111, 112 n. 9, 113-114, 117-118, 120-121, 125-126, 130-132, 156, 176 n. 6, 219, 232 n. 3, 297, 302, 305, 320

cuerpo femenino: 57-58, 115, 177

cuerpos: 13, 58, 101 n. 3, 105, 109, 114, 115 n. 10, 116-117, 120, 130, 189, 213, 216, 218, 235, 308

cuestión racial: 13, 193-194

cultura(s)

- tecnocientífica: 264

- hegemónicas: 217

## D

decolonialidad: 268

deconstrucción: 119-120, 212, 234-235, 237

demandas identitarias: 163

derechos sexuales y reproductivos: 12, 171 n. 1, 172, 174-175, 180, 195, 197-198, 322

desigualdad social: 29 n. 3, 33, 59, 182, 197, 236, 238

determinismo biológico: 205-206

diálogos interdisciplinares: 11

dicotomía naturaleza-cultura: 112, 238

diferencia

- colonial: 13, 171, 177, 195, 198

- sexual: 13, 61, 77, 150, 171, 193, 211-213, 217, 219, 223, 306, 320, 324, 348

diferenciación: 32, 62, 74, 79, 107, 120, 130, 145, 210, 247

dimorfismo sexual: 240

disciplinas científicas: 21, 246

discriminación: 19, 88, 181 n. 10, 297, 307-308, 310, 346

discurso institucional: 348-349, 351

diversidad: 11-12, 32, 80, 83, 127, 144, 151, 156, 158, 160-161, 229, 260, 262, 268-270, 276, 307, 318-319, 349

diversidad sexual: 10, 44, 156

división sexual del trabajo: 14, 22, 38, 147, 206 n. 1, 209, 214, 292, 311, 330

docencia: 39-40, 289, 294, 296, 315, 329, 331, 336, 341-345, 350

docentes universitarios: 287

dominación masculina: 176, 184, 190, 194-195

## E

ecofeministas: 233  
 educación  
 – no sexista: 285, 295, 311  
 – superior: 315-316, 336, 338  
 educadoras: 287-288, 290, 292, 293 n.  
 5, 295-298, 329, 351  
*El segundo sexo*: 61, 146, 206  
 empoderamiento: 130, 160, 290  
 enfoque etnográfico: 259  
 enseñanza: 12, 13, 18, 27, 31, 44, 50, 249,  
 252, 285, 294, 301, 338, 341-342, 344,  
 350  
 epistemología(s)  
 – del punto de vista: 20, 317  
 – feministas: 13, 264, 269  
 erotismo: 54, 57, 236  
 esclavitud: 55, 183, 187, 215-216, 220  
 escritoras: 53, 55-57, 59, 62-63  
 escritura femenina: 48, 53, 61, 67, 81  
 escuela: 9, 286-287, 292, 298-300, 309,  
 311, 329, 346  
 esencialismo: 154, 157, 213, 320  
 esferas pública y privada: 214-215  
 estereotipos  
 – de género: 285, 301  
 – sexistas: 237, 305  
 – sexuales: 147, 244  
 estética: 32, 48-49, 60, 129, 216, 347  
 estrategias identitarias: 161  
 estructuras  
 – elementales de parentesco: 205  
 – lingüísticas: 212  
 – mentales: 308  
 – sociales: 85, 205, 207  
 estudiantado: 32, 34, 40, 335, 341, 343  
 estudios  
 – de género: 9-10, 31, 42, 47, 106, 110,  
 144, 147, 164, 180, 206, 303, 310, 318-  
 319, 322-326, 349  
 – feministas: 111, 171-172, 206, 239, 307,  
 315-316, 319-320, 322-326, 350

– sobre mujeres: 323-324  
 ética: 178 n. 9, 196, 203, 325  
 etnicidad: 13, 147, 236, 245, 250, 252  
 etnografías de laboratorio: 261  
 eurocentrismo: 20, 78, 158, 197, 239  
 exclusión: 21, 25, 31, 47, 60, 63, 116, 121,  
 164, 216, 233, 236, 238, 246, 264, 277,  
 310, 330, 350  
 experiencia: 19-21, 31, 33-34, 60, 74, 83,  
 105-106, 120-121, 123, 126, 132, 151, 153,  
 158, 160, 184, 214-215, 221, 234, 236,  
 252, 254, 270, 272, 280, 290-291, 295-  
 297, 299 n. 6, 307, 309-311, 317, 319

## F

familia: 9, 19-20, 31, 33 n. 5, 58, 77, 79,  
 84-86, 90, 106-107, 144-145, 174-175,  
 181 n. 10, 182, 184, 192, 214-215, 244,  
 246, 262 n. 2, 299, 345  
 feminidad: 19, 53, 56, 63, 76, 84, 86,  
 105, 117, 124, 205, 208, 215, 220, 307,  
 344, 347  
 feminismo  
 – chicano: 12  
 – cultural: 19, 209  
 – de frontera: 260, 261 n. 1  
 – indígena: 218  
 – liberal: 19  
 – materialista: 210  
 – poscolonial: 12, 107, 121  
 filosofía: 29, 37-38, 43, 54, 171, 231, 237,  
 239, 263 n. 3, 330 n. 10  
 función materna: 293

## G

gays: 64  
 género: *passim*  
 globalización: 14, 64, 112, 129-130, 265

## H

heterosexualidad: 105, 159, 204, 208,  
 210, 211-213, 219-221, 263, 322

historicidad: 152, 320  
hogar: 51, 53, 63, 83-84, 86, 103, 123, 215, 300  
hombres: 17-18, 21, 26, 31, 34 n. 5, 38-39, 41-42, 49-50, 58, 63, 74, 77-78, 86, 99, 103, 105-106, 109-113, 115-116, 119, 122-123, 128-130, 144, 146-147, 153-154, 159-160, 172, 185, 192, 194-195, 203-206, 208-211, 215, 217, 220, 233, 235, 237, 239-240, 242 n. 7, 243-245, 252-253, 265-266, 271, 273, 276-278, 292, 304, 308, 310-311, 321, 329-341, 343-347, 350-351  
homosexualidad: 64, 173, 208

## I

ICBF: 293  
identidad  
– de género: 105-106, 321-322  
– lésbica: 209  
– nacional: 155, 179, 181  
– profesional: 12, 18, 28, 32-34, 39-41, 43  
– sexual: 208  
– sexual: 12, 205, 208, 302  
ideología: 53, 98, 111, 123, 179, 181 n. 10, 184, 210, 219, 242, 246  
igualdad: 11, 89, 56, 86, 120-121, 154-155, 173, 181, 190, 197, 209, 245, 250, 260 n. 1, 271, 274, 310, 321  
imágenes: 53, 55, 57, 63, 81, 87, 112-113  
inclusión: 47, 55, 84, 153, 163, 186, 233-236  
indicadores: 191 n. 17, 243-245, 334  
individualidad: 146  
institucionalización: 10, 30, 42, 144, 157, 175  
institución-régimen político: 204, 219  
instituciones: 10-11, 14, 19, 21-22, 47, 62, 107, 192, 196, 198, 203, 207, 237, 240, 247, 249-250, 288-289, 291, 297-298, 311, 315, 318, 329-332, 349-350

intelectuales: 17, 20, 44, 62, 76 n. 3, 155, 182, 229, 239-240, 246, 253  
interpretación: 28, 60, 75-76, 78, 102, 105-106, 110, 113-114, 120, 124, 128-130, 132, 248, 264, 275, 297, 305, 341  
invención tecnológica: 248  
investigación científica: 237, 251  
investigación-acción: 316

## J

jerarquía: 10, 31, 147, 162-163, 179, 183, 234, 238, 243  
justicia distributiva: 244

## L

legitimación: 63, 207, 262  
legitimidad: 10, 22, 32, 44, 129, 163, 176, 247, 267, 286, 293  
lenguaje: 12, 49, 52, 54, 57-58, 67, 98, 119-120, 123, 127, 197, 211, 246, 266, 348-350  
lesbianas: 60, 64, 104-105, 159, 172, 204, 209, 214, 322  
lesbianas:  
– feministas: 204, 219, 223  
– negras: 221  
lesbianismo feminista: 219  
LGBT: 156  
liderazgos femeninos: 160  
literatura: 47, 50, 55-57, 60-64, 66, 68, 80 n. 7, 81, 89, 147, 266 n. 8, 271, 294, 321  
lugar de enunciación: 12  
lugares en red: 270

## M

maestras: 82-83, 113, 246, 285, 288-289, 291-295, 298, 300-302, 310, 342 n. 30  
magisterio: 285-287, 294, 329  
márgenes: 52, 120-121, 127, 264-265  
masculinidad: 106, 205, 208, 221, 345, 347  
materialistas: 209, 213

maternidad: 51, 55, 88, 106, 133, 187,  
215, 236, 271 n. 14, 322, 342, 344-345  
matrimonio heterosexual: 206  
matriz heterosexual: 212  
memoria: 12, 49, 60, 114, 117, 122-125,  
128-132, 185, 239, 248, 289  
metodologías: 110, 232 n. 3, 235, 238,  
253, 267, 290  
métodos: 19, 97, 99, 110-111, 180, 186 n.  
12, 188 n. 14, 232 n. 3, 235, 238, 286,  
301, 323  
modernidad: 13, 22, 111-112, 148, 173,  
176-177, 182-183, 190, 196, 267 n. 10,  
268, 345, 349  
movilidad social: 33  
movimiento(s)  
– feminista: 12, 27, 148, 163, 172, 217  
– indígenas: 262  
– pedagógico: 287, 290, 291 n. 2  
– políticos: 19, 29 n. 4  
– social: 10, 164, 203, 207, 278  
– de mujeres: 10, 156, 323  
mujer(es)  
– académicas: 232, 250  
– científicas: 19, 231  
– en la historia: 12, 80, 82  
– indígenas: 21, 83, 160-161, 216, 218  
– negras: 20-21, 79-80, 172 n. 2, 186-  
187, 194, 214-216  
multiculturalismo: 11, 154, 217  
multiétnico: 155

## N

nación: 48, 62-63, 85, 87, 114, 130, 163,  
221-222, 250  
naturaleza: 19, 50, 100 n. 2, 101, 108,  
112-113, 117, 132, 152, 208-210, 212,  
232, 238-239, 246, 279 n. 20  
negritud: 216  
neutralidad: 10, 26, 42, 233, 263,  
271-272  
novela: 55, 60, 64-68, 87, 174 n. 4

## O

objetividad: 18-19, 26, 232 n. 3, 233,  
235, 239, 251, 263, 271-273, 298, 301,  
308  
Occidente: 18, 43, 48-49, 128, 148, 151,  
176, 181, 190, 193, 195, 197, 222  
OEA: 245  
opresión: 62, 104, 112, 147, 153, 158, 164,  
193, 204, 206, 210, 217, 219-221, 317  
orden social: 75, 184, 208  
otredad: 68, 159, 230  
otro(a), El (La): 102, 115, 301, 334

## P

paradigmas hegemónicos: 280  
participación: 28 n. 2, 31-32, 35, 38, 52,  
74, 79, 81-82, 84-85, 87-88, 90, 109,  
126, 206, 231, 236, 243-247, 250, 262,  
267, 271, 273-274, 276-277, 289, 329-  
332, 335, 337  
patriarcado: 57, 77, 98-99, 104, 107,  
129, 158, 211, 216, 324  
pedagogía: 13-14, 285-290, 293, 295-  
297, 302, 306, 308-309, 311, 329, 336,  
341-344, 348, 351  
percepción: 38, 99 n. 1, 248, 307-308  
performatividad: 212-213  
periferias: 265, 268-270  
personalidad: 146, 181 n. 10  
poesía: 64, 78  
política(s)  
– de identidad: 11  
– de ubicación: 222  
– feminista: 19, 153, 203  
popularización del conocimiento:  
259, 276  
poscolonialidad: 260, 265, 266 n. 6,  
267-268  
posfeminismos: 261 n. 1  
posiciones del sujeto: 235  
posmodernidad: 267 n. 10, 268  
práctica(s)

- científicas: 232-233, 240, 250
- culturales: 161, 231, 235
- pedagógicas: 287-288, 291, 296, 298, 300-302, 308, 310, 333
- social: 203, 213, 231, 262 n. 2, 286
- preferencia sexual: 209
- producción de conocimiento: 13, 43, 204, 231, 260-262, 264-265, 268-269, 271-274, 276-280
- profesión docente: 14, 285, 291, 342, 351
- profesiones: 12, 17, 19, 21-22, 42, 285, 328, 330, 344, 350
- profesorado: 336-337, 341
- programa curricular: 332-333, 339
- propuestas pedagógicas críticas: 275
- psicoanálisis: 208, 237
- público, Lo: 31, 51-52, 61, 107, 110, 116, 218

## Q

*queer*: 101, 104 n. 5, 144, 158-159, 163-164

## R

racionalidad científica: 13, 231

racismo y género: 214

racistas: 157-158, 186, 194, 215, 239

raza: 12-13, 22, 27, 114, 121, 124, 147, 153-155, 158, 172, 186, 204, 211, 213-214, 217, 222-223, 230, 233, 245, 249-252, 311, 322

reconocimiento: 19, 22, 24, 32, 42, 44, 68, 77, 84, 101, 127, 149, 155-157, 174, 209, 218-219, 234, 238, 240, 245, 250, 252, 267-268, 276, 279, 290, 308-309, 320, 322-323, 325, 330, 332 n. 15, 336, 348

reflexión situada: 272

relaciones de poder: 13, 22, 24, 62, 83, 98-99, 102, 111, 116, 145, 150, 152, 163-164, 171-172, 194, 196-197, 207, 211-212, 217, 221-223, 249, 260-261,

264-265, 269-270, 272, 274, 276, 278, 280, 303, 317

relativismo cultural: 12, 148, 171 n. 1

representación: 109, 120, 144 n. 1, 151, 161, 183, 190, 194, 212-213, 231, 239, 260 n. 1, 329

reproducción: 81, 87, 112-113, 115-116, 152, 179, 210, 214-215, 267 n. 8, 272 n. 15, 311, 322, 329, 331

resistencias: 107, 111, 230

roles

- de género: 298, 303, 308
- reproductores: 147

## S

saberes: 14, 22, 152, 181, 190, 196-197, 230, 232, 246, 248, 261, 323, 328, 352

segregación

- horizontal: 243
- vertical: 243

sentires: 230

sesgos masculinos: 232

sexismo racializado: 214

sexistas: 51, 89, 157, 217, 232, 237, 305, 311-312, 324, 328, 332, 337

sexo biológico: 205, 208, 210

sexualidad: *passim*

simbolismo de género: 204

símbolos culturales: 207

sistema

- educativo: 291-292, 308, 311-312, 350
- sexo-género: 205-206

sociedad: *passim*

sociedades latinoamericanas y caribeñas: 216

sociólogas fundadoras: 23-24, 27-28

sociología feminista negra: 28

software libre: 266-268, 271-273, 276, 278

subjetividad: 19, 21, 57, 106, 121, 123, 132-133, 232 n. 3, 233, 251, 268 n. 11, 276, 294, 301, 305-306, 308, 345

subordinación de las mujeres: 98, 111,  
147-148, 160, 185, 204, 206, 215, 327  
sujeto/sujeta: 212  
sujetos cognoscentes: 230-232, 235, 237

## T

taylorismo: 293  
techo de cristal: 337-338  
tecnología(s)  
– de información y comunicación:  
246  
– de saber y poder: 212  
– sociales: 212  
teoría  
– del punto de vista: 234, 270, 273, 275-  
276, 279  
– política: 98, 203  
– social: 20, 25, 158-159, 260 n. 1, 265  
trabajo  
– académico: 38, 151, 238, 286, 328, 330  
– colectivo: 248  
transdisciplinariedad: 323  
transexuales: 105, 130, 205  
transexualidad: 208  
tutoría: 251

## U

Unesco: 247  
universalidad: 13, 148, 213  
universidad: 17, 30, 40-41, 61, 144, 289,  
318, 328-331, 348  
Universidad del Valle: 61  
Universidad Nacional de Colombia:  
9-10, 17-18, 27-29, 32-35, 37, 40,  
42-43, 89, 144, 155 n. 3, 297, 319, 330  
Universidad Pedagógica Nacional:  
315-316, 328, 331, 332 n. 16, 335, 338,  
350-351

## V

validez científica: 10, 18  
varón: 56, 211, 349

vida cotidiana: 83-84, 124, 132, 144,  
212, 252, 304  
vida escolar: 292, 303, 308  
violencia sexual: 190, 209



## A

Afganistán: 176  
África: 190-191, 216, 266 n. 6  
Alemania: 173, 266  
América Latina: 23, 29, 42, 87, 104,  
106, 114, 172 n. 2, 180, 182, 186, 195  
n. 19, 221, 266 n. 6, 274, 309-310, 320,  
324  
Argentina: 87, 233

## B

Barranquilla: 51, 62, 112  
Bogotá: 62, 64, 79-80, 82-83, 89-90,  
112, 127, 187, 297, 303, 323  
Brasil: 87, 189, 233  
Buffalo: 64

## C

Cali: 89, 112  
Caribe, el: 171 n. 1, 216, 221, 326  
Cartagena: 79-80  
Cataluña: 304  
Chicago: 25  
Chile: 64, 74, 188 n. 14  
Colombia: *passim*

## D

Dakar: 64

## E

España: 127, 233, 304  
Estados Unidos: 26, 29, 64, 65 n. 4, 79,  
103, 109, 113, 132, 176, 180, 186, 189,  
193, 205, 214-215, 221-222, 266, 273  
Europa: 29, 74, 108-109, 151, 266 n. 6, 330  
Europa Occidental: 176

## F

Francia: 119, 122, 173, 266

## H

Holanda: 113  
Hong Kong: 64

## I

India: 185, 222, 274, 275 n. 17, 279 n. 20

## L

Latinoamérica: 58, 98, 171 n. 1, 194,  
216, 346  
Los Ángeles: 64

## M

Medellín: 79, 81, 189 n. 15  
México: 64, 75 n. 2, 87, 189, 217-218,  
233, 309  
Miami: 64

## N

Narsapur: 185  
Nicaragua: 188  
Nueva York: 64

## P

Pacífico, el: 184  
París: 64, 122 n. 13, 173 n. 3  
Pekín: 326  
Popayán: 79-81

## T

Tumaco, Ensenada de: 184  
Tunja: 79, 331 n. 14, 348

## **Índice de lugares**

### **V**

**Venezuela: 233**

**Villa de Leyva: 90**

**Villavicencio: 64**